



Coleção

Caminhos da Pós-Graduação em
Educação no Nordeste do Brasil

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Lima Portela Carvalhêdo



Vol 1

COLEÇÃO
CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL

FUNDAMENTOS DA **EDUCAÇÃO**

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Lima Portela Carvalhêdo

VOLUME
01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

REITOR

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

VICE-REITORA

Prof.a Dra. Nadir do Nascimento Nogueira

SUPERINTENDENTE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Profa. Dr.a Jacqueline Lima Dourado

COORDENAÇÃO DO PROJETO

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Josania Lima Portela Carvalhêdo

EDUFPI - CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof.ª Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moite Neto

Prof.ª Dr.ª. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

PROJETO GRÁFICO

Neila Rocha Siqueira

Mariana Fiuza

Nonato Costa

CAPA

Nonato Costa

F981 Fundamentos da educação / Organizado por Maria Vilani Cosme de Carvalho e Josania Lima Portela Carvalhêdo. – Teresina : EDUFPI, 2016.
520 p. – (Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil ; v. 1)

ISBN 978-85-509-0056-8

1. Educação – História. 2. Educação – Sociologia. 3. Educação – Filosofia. 4. Educação – Psicologia. I. Carvalho, Maria Vilani Cosme de. (Org.) II. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. (Org.) III. Título.

CDD 370.9

Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

COMITÊ CIENTÍFICO DO EPEN

André Ferrer Pinto Martins – UFRN/PPGED
Aline Maria Batista Machado – UFPB/PPGE
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches – UFRPE/ PPGTEG
Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB/MPED – JACOBINA
Andréa Tereza Brito – UFPE/PPGE
André Magalhães - UNEB/GESTEC
Antonia Almeida Silva – UEFS/PPGE
Augusto César Rios Leiro - UNEB/PPGEDUC
Adriana Valéria Santos de Diniz - UFPB/MPPGAB
Antonio de Assis Cruz Nunes - UFMA/PPGEEB
Avanja Maria Dominices Coutinho - UFMA/PPGEEB
Claudio Pinto Nunes - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Cristiano de Jesus Ferronato - UNIT/PPED
Celecina de Maria Veras Sales - UFC/PPGE
Dante Henrique Moura - IFRN/PPGEP
Débora Alves Feitosa – UFRB/PPGCI
Edna Cristina do Prado – UFAL/PPGE
Edson Francisco de Andrade – UFPE/ PPGE
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Sales – UFPE/PPGEDUC - Agreste
Fábio Josué Souza dos Santos – UFRB/PPGCI
Francisco Ari de Andrade – UFC/ PPGE
Maria de Fátima Gomes da Silva - UPE/PMPE
Gilson Ricardo de Medeiros Pereira - UERN/POSEDUC
Hugo Monteiro Ferreira - UFRPE/FUNDAJ
Isabel Maria Sabino de Farias - UECE/PPGE
Jeanes Martins Larchert - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva - UNEB/MPED - JACOBINA
João Batista Carvalho Nunes - UECE/PPGE
Jonei Cerqueira Barbosa - UFBA/PGEDU
Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI/PPGED
José Mateus do Nascimento – IFRN/PPGEP
Josefa Eliana Souza - UFS/PPGED
Juliana Diniz - UFRPE/ PPGTEG
Júlio Ribeiro Soares - UERN/POSEDUC
Carla Aciole Lins - UFPE/PPGEDUC –Agreste
Lídia Pimenta - UNEB/GESTEC
Luis Alberto Ribeiro Rodrigues - UPE/PMPE
Maria das Dores Mendes Segundo - UECE/MAIE
Maria da Salete Barboza de Farias - UFPB/MPPGAB
Maria Helena Silveira Bonilla - UFBA/PGEDU
Maria Inez Carvalho - UFBA/MPE
Maria Inez Oliveira Araújo – UFS/ PPGED
Maria Olívia Matos de Oliveira - UNEB/MMPEJA
Maria Roseli Gomes Brito de Sá - UFBA/MPE
Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI/PPGED
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA/PPGE
Marizete S. Santos - UFRPE/ PPGTEG
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco - UFRN/PPGED
Natanael Reis Bomfim - UNEB/PPGEDUC
Nilma Margarida de Castro Crusoé - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Paula Baltar - UFPE/EDUMATEC
Raimunda Alves de Moreira Assis - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Severino Bezerra da Silva – UFPB/PPGE
Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB/PPGFPF
Telma Penerai - UFPE/EDUMATEC
Tânia Regina Dantas - UNEB/MMPEJA
Walter Matias Lima - UFAL/PPGE

APRESENTAÇÃO

A Coleção “**CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL**” sistematiza em forma de Anais os trabalhos completos apresentados nas modalidades Comunicação Oral e Pôster no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) em 2016. Este evento foi organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em parceria com o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED).

Convém ressaltarmos que o EPEN é promovido a cada dois anos e é considerado um evento científico de grande tradição acadêmica na área de Educação. Assim, por suas abrangência e preocupação com a socialização dos avanços científicos da pesquisa educacional, e apresenta-se como fórum privilegiado de discussão e de síntese dos conhecimentos produzidos na Área e, portanto, como espaço-tempo inter e intrasubjetivo de aprendizado e de abertura para os pesquisadores – discentes e docentes dos programas de pós-graduação em Educação –, bem como para os demais educadores.

O EPEN, desde os anos de 1970, congrega volume cada vez maior de pesquisadores com os objetivos de socializar os avanços da produção científica educacional teórica e prática; propiciar o enriquecimento do processo de formação pós-graduada; promover oportunidades de intercâmbio; fortalecer as redes de pesquisas científicas nacionais; e, por essas vias, consolidar os Programas de Pós-Graduação em Educação, notadamente aqueles que se situam no Nordeste.

Até 2014, este Evento denominava-se EPENN por congregar as regiões Norte e Nordeste do Brasil. A partir daquele ano, em Natal-RN, foi aprovado o desmembramento para que as duas regiões pudessem realizar os seus encontros individualmente, passando, na região Nordeste, a ser designado de EPEN.

O formato do EPEN é constituído por Conferências de Abertura e de Encerramento versando sobre temáticas previamente definidas em cada edição. Além das conferências, o Evento conta com outras modalidades de trabalho acadêmico, como: Mesa Temática, Sessão Especial, Trabalho Encomendado, Comunicação Oral e Pôster. Todas essas modalidades de trabalho foram pensadas de modo a articular os 25 Grupos de Trabalho (GTs), bem como as linhas de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste. Elas representam, assim, oportunidade para os pesquisadores das diversas subáreas da Educação socializarem os resultados de suas pesquisas, especialmente aquelas voltadas para a região Nordeste do Brasil.

Esta Coleção organiza e apresenta os 289 trabalhos submetidos e aceitos nas modalidades Comunicação Oral e Pôster, seguindo a lógica dos eixos temáticos, que são os 25 Grupos de Trabalhos do FORPRED/ANPED, mas apresentados em nos cinco volumes listados abaixo:

Ebook 1: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Ebook 2: EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Ebook 3: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Ebook 4: QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

Ebook 5: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

O E-book 1 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 02 - história da educação, GT 14 - sociologia da educação, GT 17 - filosofia da educação, GT 20 - psicologia da educação.

O E-book 2 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 03 - movimentos sociais; GT 05 - estado e política educacional; GT 06 - educação popular; GT 11 - política de educação superior; GT 21 - educação e relações étnico-raciais; GT 23 - gênero, sexualidade e educação; GT 26 - educação do campo.

O E-book 3 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 04 – didática; GT 08 - formação de professores; GT 09 - trabalho e educação; GT 12 – currículo.

O E-book 4 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 07 - educação de crianças de 0 a 6 anos; GT 10 - alfabetização, leitura e escrita; GT 13 - educação fundamental; GT 19 - educação matemática.

O E-book 5 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 15 - educação especial; GT 16 - educação e comunicação; GT 18 - educação de pessoas jovens e adultos; GT 22 - educação ambiental; GT 24 - educação e arte.

Convém ressaltar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, ao tomar sob a sua responsabilidade um evento dessa magnitude acadêmica, reafirma o seu compromisso com a qualidade social da educação do País, esperando que as trocas realizadas ao longo do Evento propiciem avanços na produção do conhecimento, na formação e na prática educativa de professores e de pesquisadores.

Teresina, 20 de setembro de 2016

Prof.^a Dr.^a Josania Lima Portela Carvalhêdo

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA - 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ

TELEFONES: (86) 3215-5820/3237-1214 – FAX: (86) 3237-1277

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	013
-------------------------	------------

História da educação

O ENSINO DE MÚSICA NO MARANHÃO (1860-1912): UMA ÊNFASE NOS LIVROS ESCOLARES DE DOMINGOS THOMAZ VELLEZ PERDIGÃO E ANTONIO DOS REIS RAYOL

Kathia Salomão

<i>César Augusto Castro</i>	<i>23</i>
-----------------------------------	-----------

O OFÍCIO DOCENTE DE JOSÉ DO NASCIMENTO MORAES: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NA EDUCAÇÃO MARANHENSE (1907-1953)

<i>Elisangela Pereira Gomes</i>	<i>37</i>
---------------------------------------	-----------

O QUE ENSINAR E COMO ENSINAR EM TEMPO DE “ALARIDOS E POLÊMICAS”: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS (BAHIA, PERNAMBUCO – 1960-1970)

Virginia Pereira da Silva de Ávila

<i>Raquel Alves Neto</i>	<i>53</i>
--------------------------------	-----------

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E PODER EM PRINCESA-PB / 1931-1939

<i>Charya Charlotte Bezerra Advíncula</i>	<i>63</i>
---	-----------

BIOGRAFIAS DE ALBA VALDÉZ E HENRIQUETA GALENO: PRIMEIRAS EDUCADORAS A INGRESSAREM NA ACADEMIA CEARENSE DE LETRAS (1874-1964)

Évila Cristina Vasconcelos de Sá

<i>Lia Machado Fiuza Fialho</i>	<i>84</i>
---------------------------------------	-----------

“EDUCAR, INSTRUIR E AMAR”: O ENSINO PRIMÁRIO CEARENSE ATRAVÉS DA OBRA “CANÇÕES DA ESCOLA” (1871)

Lia Machado Fiuza Fialho

<i>Évila Cristina Vasconcelos de Sá.....</i>	<i>98</i>
--	-----------

AS REPRESENTAÇÕES DAS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS EM MEMÓRIAS DE HUMBERTO DE CAMPOS E DOIDINHO DE JOSÉ LINS DO REGO

Rozenilda Maria de Castro Silva

Antônio de Pádua Carvalho Lopes.....111

A CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFPE (ADUFEPE) EM MEADOS DA ABERTURA POLÍTICA 1974-1979

Laudyslaine Natali Silvestre de Moura.....125

HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Ricardo Augusto Nunes Prado

Rosana Evangelista da Cruz.....130

A CULTURA ESCOLAR NO COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE DOS MESTRES-ESCOLAS MIGUEL BORGES DE MOURA E FRANCISCO MIGUEL DE MOURA, EM PICOS-PI (1940-1950)

Cristiane Feitosa Pinheiro

Maria do Amparo Borges Ferro147

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: O ENSINO NA CASA DAS PROFESSORAS

Elizabete Pereira Barbosa.....159

A PESQUISA EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS ESCOLARES

Antonia Edna Brito

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira

Maria do Amparo Borges Ferro175

Sociologia da educação

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Maria das Dôres de Sousa.....187

UM “ETHOS FAMILIAR”: SISTEMA DE VALORES IMPLÍCITOS E INTERIORIZADOS QUE CONTRIBUIU PARA A LONGEVIDADE ESCOLAR DE FILHOS E FILHAS DE FAMÍLIAS NEGRAS E DE MEIOS POPULARES (PERNAMBUCO E PARAÍBA, 1940-1970)

Fabiana Cristina da Silva

Andrea Tereza Brito Ferreira.....200

TRAJETÓRIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR: UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS DO SAEB 2013.

Caroline Nepomuceno da Silva.....215

Filosofia da educação

A METODOLOGIA HERMENÊUTICA E A PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: UMA ABORDAGEM BASEADA EM CORETH

Marcelo Gonçalves234

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Francisco Rokes Sousa Leite249

DO AUTOCONHECIMENTO À AUTOAJUDA: A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE AUTOCONHECIMENTO EM SUAS VERSÕES MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Jonathas Gomes Moraes

Luiz Artur dos Santos Cestari.....255

FORMAÇÃO MORAL E ÉTICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – TEMA TRANSVERSAL ÉTICA

Maria Elyara Lima de Oliveira

Maria Dulcinea da Silva Loureiro

Mirela Máximo. Bezerra Silveira.....270

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA E A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO PÚBLICO.

Vanessa Sievers de Almeida285

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN E CONTEXTOS ESCOLARES

Caroliny Santos Lima

Francisco Rokes Sousa leite295

Psicologia da educação

EMOÇÕES NEGATIVAS DOCENTES EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA: ESTUDO A PARTIR DO CAMPO AFETIVO WALLONIANO

Ana Paula dos Santos Silva

Fernando César Bezerra de Andrade311

OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO COMO MEDIADORES DA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ana Gabriela Nunes Fernandes325

PROFESSOR INICIANTE: ELEMENTOS DEMARCADORES DE SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE.

Laêda Bezerra Machado334

LUGAR DE FALA: DESVELANDO O CURRÍCULO OCULTO EM CONFLITOS RELACIONAIS EM SALA DE AULA

Katherinne Gonzaga

Catarina Gonçalves

Fernando Andrade350

IDENTIDADE DOCENTE: A ESCOLARIZAÇÃO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO SER PROFESSOR

Carolina Pereira Nunes.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes365

**A PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA COMO VIA DE RECONHECIMENTO NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Tatiana Lima Brasil

Aurino Lima Ferreira.....379

**ANÁLISE DO MOVIMENTO DE PRODUÇÃO DE UMA PESQUISA: A IMPORTÂNCIA
DA CRÍTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E
COMPROMISSADO**

Wanda Maria Junqueira Aguiar

Raquel Antonio Alfredo

Maria Emiliana Lima Penteado395

**ANÁLISE DE PROCESSOS GRUPAIS NO CAMPO EDUCACIONAL POR MEIO DO
TESTE SOCIOMÉTRICO**

Tatiana Lima Brasil

Aurino Lima Ferreira.....410

**FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA:
NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Giovana Maria Belém Falcão430

**QUANDO O SER HOMEM PREVALECE SOBRE O SER PROFESSOR:
SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR UM PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Lucélia Costa Araújo446

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES NO ÚLTIMO TRIÊNIO**

Ada Augusta Celestino Bezerra

Kátia Maria Limeira Santos462

**SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR SOBRE O USO DAS TIC'S
NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA.**

Francisco Antônio Machado Araújo.....484

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO
SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL (EAN)**

Maria de Fátima Gomes da Silva

Márcia do Amaral Miranda498

**OS MODOS DE SER PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES
ENTRE CUIDAR E EDUCAR**

Maria de Nazareth Fernandes Martins

Maria Vilani Cosme de Carvalho503

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS DISCENTES DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFPI**

Bruna de Sousa Cruz

Maria Vilani Cosme de Carvalho517

Como o primeiro dos cinco *e-books* de socialização das comunicações apresentadas no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), este livro concentra as produções referentes aos Grupos de Estudos dos Fundamentos da Educação: História, Sociologia, Filosofia e Psicologia, os quatro campos de conhecimento que fazem da educação seu objeto de questionamentos, de reflexões e de sistematizações teóricas. Mesmo com abordagens diferenciadas da educação, as contribuições desses campos se articulam, o que possibilita compreensão mais consistente da complexidade que caracteriza a realidade educacional.

O XXIII EPEN, com o tema “Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica”, confirma seu compromisso em oportunizar espaço para discussões, debates e trocas de experiências no âmbito da produção científica educacional regional e nacional. Desse modo, promovendo aproximações teóricas, metodológicas e experienciais diversas, reúne, neste *e-book* sobre os Fundamentos da Educação, classicamente assim nomeados, 37 textos que analisam, narram e expressam a produção do conhecimento científico educacional no campo da pós-graduação em educação e demais pesquisadores da educação e de campos afins.

Na sequência dos textos aqui publicados, primeiramente vêm os do campo da História da Educação, com doze comunicações. Em seguida, os do campo da Sociologia de Educação, com três comunicações; seguindo-se, os do campo da Filosofia da Educação, com seis comunicações; e, finalizando, os do campo da Psicologia da Educação, com 15 comunicações.

A sequência de comunicações no campo dos ***Fundamentos da História da Educação*** inicia-se com a de **Kathia Salomão e César Augusto Castro**, da Universidade Federal do Maranhão, intitulada “***O ensino da música no Maranhão (1860-1920): uma ênfase nos livros escolares de Domingos Thomas Vellez Perdigão e Antônio dos Reis Rayol***”, que analisam o ensino de música entre os anos de 1860 e 1912 em instituições escolares de São Luís-MA, com as técnicas da pesquisa bibliográfica e da pesquisa instrumental, objetivando explicitar a relevância dos aspectos pedagógicos do ensino de música, em seus conteúdos e material escolar impresso no Maranhão, o que, aliás, foi constatado ao término da pesquisa.

A comunicação de **Elisangela Pereira Gomes**, participante do Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão, da Universidade Federal do Maranhão, descreve o “***O ofício docente de José do Nascimento Moraes: estratégias e táticas na educação maranhense (1907-1953)***”. Caracteriza-se como um estudo da contribuição do trabalho docente de José do Nascimento Moraes a

partir das orientações da História Cultural, com as técnicas da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A investigação oportunizou a confirmação da significativa participação do professor para a erudição do campo da História da Educação e da formação de professores.

Com a comunicação intitulada “**O que ensinar e como ensinar em tempos de ‘alaridos e polêmicas’: memórias de professoras primárias (Bahia, Pernambuco – 1960-1970)**”, Virginia Pereira da Silva de Ávila e Raquel Alves Neto, da Universidade de Pernambuco, descrevem a organização das práticas pedagógicas de professoras primárias no semiárido nordestino no período do regime militar. Utilizam-se da história oral e usam como procedimentos metodológicos a entrevista gravada, caracterizando o estudo como do campo da Nova História Cultural. Como resultado, apontam para a necessidade de estudos sistemáticos sobre a realidade da prática docente das professoras primárias na época do regime militar.

Em continuidade às comunicações do campo da História da Educação, Charya Charlotte Bezerra Advíncula, na comunicação “**Educação primária e poder em Princesa-PB/1931-1930**”, analisa as mudanças ocorridas no processo de escolarização do município de Princesa/PB sob a interferência do conflito armado de 1930, com o auxílio da técnica de análise documental, reunindo, com esse objetivo, um vasto acervo de documentos sobre o momento histórico da chegada de Getúlio Vargas ao poder presidencial e sobre a administração escolar do município de Princesa. Évila Cristina Vasconcelos de Sá e Lia Machado Fiuza Fialho, da Universidade Estadual do Ceará, investigam a finalidade das trajetórias profissionais das educadoras Alba Valdéz e Henriqueta Galeno, na condição de primeiras mulheres na Academia Cearense de Letras, no estudo intitulado “**Biografias de Alba Valdéz e Henriqueta Galeno: primeiras educadoras a ingressarem na Academia Cearense de Letras (1874-1964)**”. O estudo desenvolvido no formato de pesquisa biográfica, na modalidade de história de vida, conduz à conclusão de que as trajetórias dessas educadoras se caracterizam como de vanguarda em relação à igualdade de gênero, principalmente no contexto sociopolítico e cultural do Ceará.

Na comunicação “**‘Educar, instruir e amar’: o ensino primário cearense através da obra Canções da Escola (1871)**”, Lia Machado Fiuza Fialho e Évila Cristina Vasconcelos de Sá, da Universidade Estadual do Ceará, usando os recursos da pesquisa documental, analisam o livro “**Canções da Escola**” ou “**Canções Escolares**”, de Juvenal Galeno, com o objetivo de identificar as influências desse poeta na proposta e nas práticas educativas do ensino primário no Ceará, constatando que a obra extrapola o âmbito literário, sendo indicado pelos gestores da educação pública para subsidiar a prática pedagógica na escola primária. Observam também que esse poeta professor divulgava a necessidade da amizade entre professor e aluno, em detrimento das práticas violentas e agressivas do castigo e da palmatória.

Rozenilda Maria de Castro Silva e Antônio de Pádua Carvalho Lopes, da Universidade Federal do Piauí, na comunicação “**As representações das escolas de aprendizes marinheiros em memórias de Humberto de Campos e Doidinho de José Lins do Rego**”, a partir da análise das obras literárias desses autores, em que se referem a este estabelecimento de ensino e de documentos como a legislação escolar das Escolas de Aprendizes Marinheiros, os pesquisadores caracterizam a prática educativa destas Escolas como de caráter socioeducativo de menores. **Laudyslaine Natalis Silvestre de Moura**, da Universidade Federal do Pernambuco, com o objetivo de situar o que motivou os docentes da Universidade Federal de Pernambuco a criarem uma associação de classe no ano de 1979, início da abertura política do regime militar, na comunicação “**A criação da Associação dos docentes da UFPE (ADUFEPE) em meados da abertura política 1974-1978**”, analisa documentos sobre a Associação e a literatura que discute o sindicalismo no Brasil. Conclui que os docentes universitários, com a abertura política, sentem necessidade de se organizar em prol da luta por melhores condições de trabalho e por modelo de universidade pública.

Ricardo Augusto Nunes e Rosana Evangelista da Cruz, da Universidade Federal do Piauí, na comunicação intitulada “**História das políticas públicas para a educação profissional e formação docente no Brasil**”, analisam documentos normativos e a literatura referentes às políticas públicas dirigidas à educação profissional na realidade brasileira, o que os levam a afirmar o descompromisso dessas políticas para com a formação de professores e a vinculação com o modelo capitalista de qualificação da força de trabalho. **Cristiane Feitosa Pinheiro e Maria do Amparo Borges Ferro**, da Universidade Federal do Piauí, na comunicação intitulada “**A cultura escolar no cotidiano da prática docente dos mestres-escolas Miguel Borges de Moura e Francisco Miguel de Moura, em Picos-PI (1040-1950)**”, expõem um estudo sobre a prática educativa dos mestres-escolas Miguel Borges de Moura e Francisco Miguel de Moura, adotando os princípios da Nova História Cultural, com o objetivo de evidenciar a cultura escolar dos anos de 1940 a 1950, bem como enfatizar a biografia e a autobiografia para o campo de estudo da História da Educação.

Com uma discussão sobre a educação da infância no Recôncavo Fumageiro da Bahia, entre os anos de 1925 e 1946, **Elizabete Pereira Barbosa**, da Universidade Estadual de Feira de Santana, na comunicação “**História da educação na Bahia: o ensino na casa das professoras**”, analisa as estratégias de organização da oferta da educação escolar nesta região do Recôncavo, na ausência da ação do Estado. Utilizou-se da técnica de análise de documentos e, como fonte, os registros escolares, as fichas de inspeção e os relatórios do Setor de Instrução Pública. Relata que as famílias economicamente favorecidas pagavam escolas particulares regularizadas pelo Estado, enquanto as famílias sem recursos econômicos recorriam **às aulas nas**

casas das professoras. **Antonia Edna Brito, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira e Maria do Amparo Borges Ferro**, da Universidade Federal do Piauí, socializando um estudo sobre a história das instituições escolares, métodos e fontes, com o título “**A pesquisa em história das instituições educativas escolares**”, objetivam explicar os procedimentos, os dispositivos e às quais finalidades a pesquisa em história das instituições educativas se adequa. Utilizando os princípios da Nova História e a técnica de análise de conteúdo, afirmam os espaços das instituições escolares como um novo objeto de estudo e a validade do uso de fontes diversas na pesquisa em História da Educação.

Como o campo de pesquisa seguinte, as comunicações dos **Fundamentos da Sociologia da Educação** iniciam-se com o estudo de **Maria das Dôres de Sousa**, da Universidade Federal do Piauí, intitulado “**Sociologia no ensino médio: o que dizem os professores**”, em que apresenta um estudo sobre o saber-fazer docente da disciplina Sociologia no ensino médio das escolas públicas estaduais de Picos-PI. Com o uso das técnicas da análise documental e do questionário, sistematiza uma pequena história da regulamentação da disciplina Sociologia nas escolas de ensino básico no Brasil e no Piauí. Nas falas dos professores que participam do estudo, identifica contribuições de mudança no modo como os esses avaliam a disciplina Sociologia nessa modalidade de ensino. Em seguida, na comunicação intitulada: “**Um ‘ethos familiar’: sistema de valores implícitos e interiorizados que contribuiu para a longevidade escolar de filhos e filhas de famílias negras e de meios populares (Pernambuco e Paraíba, 1940-1970)**”, **Fabiana Cristina da Silva**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e **Andrea Tereza Brito Ferreira**, da Universidade Federal de Pernambuco, com os pressupostos da História Cultural e a teorização da Sociologia da Educação, analisam as possibilidades e a permanência na escola dos descendentes de famílias negras no ensino médio e no ensino superior, entre as décadas de 40 e 70 do século XX, nas realidades paraibana e pernambucana. As pesquisadoras analisaram falas de membros das famílias negras, a partir das quais constata-se que essas famílias dão orientações de conduta e de moralidade aos filhos, centrando nos papéis dos pais, que devem ser seguidos pelos filhos, o que reflete na permanência na escola.

No texto intitulado “Trajetórias e Desafios na Educação Básica do município de Salvador: uma breve análise dos dados do Saeb 2013”, **Caroline Nepomuceno da Silva**, da Universidade Estadual da Bahia, expõe os resultados de um estudo em que analisa a relação entre o nível socioeconômico e desempenho escolar de crianças que estudam na Rede Municipal de Educação de Salvador (BA), desenvolvida a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2013, em que constata a interferência da condição socioeconômica no desempenho destas crianças.

O conjunto de comunicações composto pelas produções no campo dos **Fundamentos da Filosofia da Educação** inicia-se com o texto intitulado “**A metodologia hermenêutica e a pesquisa no campo da educação e espiritualidade: uma abordagem baseada em Coreth**”, escrito por **Marcelo Gonçalves**, da Universidade Federal de Pernambuco, que propõe uma discussão sobre uma nova metodologia para o campo de pesquisa educação e espiritualidade, vindo na hermenêutica de Emerich Coreth, articulado às elaborações conceituais de Röhr (2012), possibilidades de delineamento da relação entre hermenêutica, educação e pesquisa. Em seguida, **Francisco Rokes Sousa Leite** e **Caroliny Santos Lima**, da Universidade Federal do Maranhão, na comunicação intitulada “**O ensino de filosofia na educação profissional de nível médio: do livro didático à prática pedagógica**”, desenvolvem uma reflexão sobre a prática docente do professor de Filosofia na educação profissional e a articulação com as orientações didático-pedagógicas dos livros didáticos, no ensino básico. Utilizam-se dos princípios da dialética e dos procedimentos da pesquisa-ação, bem como das técnicas do questionário, da entrevista e da observação para o contato com a realidade, tendo a evidência de um ensino de Filosofia centrado nas orientações dos livros, do que deduz o desinteresse dos alunos em relação ao conhecimento filosófico.

Na comunicação intitulada “**Do autoconhecimento à autoajuda: a emergência da noção de autoconhecimento em suas versões moderna e contemporânea**”, **Jonathas Gomes Moraes** e **Luiz Artur dos Santos Cestari**, apresentam uma discussão sobre a temática do autoconhecimento no pensamento ocidental, com destaque para as sociedades contemporâneas quando afirmam a tendência de conversão aproximada do conceito de autoconhecimento para o conceito de autoajuda. Situam a problemática no interior da socialização pós-moderna e da cultura da efemeridade, partindo do clássico aforismo grego “conhece-te a ti mesmo”.

Com uma reflexão sobre o alcance da educação moral na contemporaneidade, **Maria Elyara de Oliveira**, da Universidade Estadual do Ceará, **Maira Dulcinea da Silva Loureiro**, da Universidade Regional do Cariri, e **Mirela Máximo Bezerra Silveira**, da Universidade Estadual do Ceará, na comunicação “**Formação moral e ética na escola: possibilidades e limites dos Parâmetros Curriculares Nacionais – tema transversal Ética**”, adotando os procedimentos da pesquisa documental e da técnica da entrevista semiestruturada, chegam à conclusão de que as proposições éticas se reduzem ao discurso docente, caracterizando como difícil a efetivação da formação ética como tema transversal nas instituições educativas. Na comunicação que segue, intitulada “**Reflexões sobre a formação ética e a responsabilidade pelo mundo público**”, **Vanessa Sievers de Almeida**, da Universidade Federal da Bahia, acompanhando o pensamento de Hannah Arendt, sugere que a formação ética deve abranger não só o caráter individual dos educandos, mas ampliar as interações com

o mundo em que se vive com ênfase nos princípios públicos, dando destaque para a compreensão dos educandos como participantes e construtores de uma história, com a consequente responsabilidade com tudo que constitui o “mundo comum”.

Caroliny Santos Lima e **Francisco Rokes Sousa Leite**, da Universidade do Maranhão, na comunicação intitulada “**Filosofia para crianças: uma proposta de Matthew Lipman em contextos escolares**”, apresentam um estudo sobre Filosofia para Criança segundo a perspectiva de Matthew Lipman, desenvolvido junto com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas municipais de São Luís-MA, utilizando as técnicas da entrevista estruturada e da observação.

Como primeira comunicação no campo dos **Fundamentos da Psicologia da Educação**, **Ana Paula dos Santos Silva** e **Fernando César Bezerra de Andrade**, da Universidade Federal da Paraíba, expõem a comunicação intitulada “**Emoções negativas docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula: estudo a partir do campo afetivo walloniano**”, analisando as afetações dos docentes como consequências das relações com os educandos, com destaque para as que provocam mal-estar e doenças. O estudo foi feito com professores de escolas públicas com o uso da técnica da entrevista, que evidenciou a necessidade de formação sólida do docente, com saberes para vivenciar situações afetivas positivas e situações afetivas constrangedoras em sua prática profissional.

A comunicação de **Ana Gabriela Nunes Fernandes**, da Universidade Federal do Piauí, intitulada “**Os processos de apropriação e objetivação como mediadores da constituição do ser humano: uma análise a partir da disciplina Psicologia da Educação**”, discute o processo de tornar-se humano a partir da articulação dialética entre apropriação e objetivação, sob a orientação teórica e metodológica da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético, com a perspectiva de ampliar a reflexão sobre a formação docente e a prática pedagógica. **Laêda Bezerra Machado**, da Universidade Federal de Pernambuco, com a abordagem das representações sociais da profissão docente entre professores iniciantes na educação básica, apresenta no texto intitulado “**Professor iniciante: elementos demarcadores de suas representações sociais da profissão docente**”, um estudo com professores de escolas públicas de Recife/PE, em que utiliza a técnica da entrevista semiestruturada, para o contato com os professores, e do *software Alceste* na análise dos dados, obtendo diversos demarcadores, entre os quais o compromisso e a responsabilidade de educar e a desvalorização e a falta de reconhecimento social da profissão docente.

Katherine Gonzaga, **Catarina Gonçalves** e **Fernando Andrade**, da Universidade Federal da Paraíba, na comunicação intitulada “**Lugar de fala: desvelando o currículo oculto em conflitos relacionais em sala de aula**”, discutem a presença de mensagens subliminares nas situações de aprendizagem, para o que chama a atenção a partir dos estudos do currículo oculto e da pedagogia institucional,

evidenciando as possibilidades de interferência e de superação de conflitos relacionais no ambiente escolar. **Carolina Pereira Nunes**, do Instituto Federal do Maranhão, e **Mitsuko Aparecida Makino Antunes**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, apresentam uma análise de como os professores bacharéis constituem suas identidades docentes, na comunicação intitulada “**Identidade docente: a escolarização como elemento constitutivo do ser professor**”, fundamentadas na Psicologia Sócio-Histórica e na concepção de identidade discutida por Ciampa. Trabalham com as narrativas dos professores obtidas por meio da técnica da entrevista reflexiva, chegando aos indicadores de que os professores constituem sua identidade profissional em uma relação dialética entre as vivências tidas ao longo da atuação profissional.

Com o objetivo de analisar a articulação da resiliência e o reconhecimento da formação docente de alunos de Pedagogia, orientadas pelas teorias da resiliência e do reconhecimento social de Axel Honneth, **Tatiane Lima Brasil** e **Aurino Lima Ferreira**, da Universidade Federal de Pernambuco, na comunicação intitulada “**A promoção de resiliência como via de reconhecimento na formação docente**”, apresenta um estudo em que, com o recurso da técnica da entrevista semiestruturada, obtêm como resultados indicativos positivos da resiliência no reconhecimento social da pessoa e do profissional, bem como no cuidado de si e do coletivo.

Apartir de uma abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, **Wanda Maria Junqueira Aguiar**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, **Raquel Antonio Alfredo**, bolsista da CAPES, e **Maria Emiliana Lima Penteado**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na comunicação “**Análise do movimento de produção de uma pesquisa: a importância da crítica para a construção do conhecimento científico e comprometido**”, analisam a história de um grupo de pesquisa, evidenciando os domínios teórico-metodológicos dos participantes, as dificuldades e os desafios na produção de pesquisa, com destaque da categoria dimensão subjetiva da realidade. Nos resultados, consideram a atualidade da pesquisa e a importância de produzir pesquisa, envolvendo as condições concretas da atuação docente e o debate sócio-político. **Tatiana Lima Brasil** e **Aurino Lima Ferreira**, da Universidade Federal de Pernambuco, com o uso do teste sociométrico para descrever os deslocamentos grupais de adolescentes participantes de uma experiência educativa de relações interpessoais, apresentam a comunicação intitulada “**Análise de processos grupais no campo educacional por meio do teste sociométrico**”, em que relatam a evolução conceitual dos participantes que passam de agrupamento para grupo, bem como a partir dos deslocamentos grupais, a possibilidade de instituírem uma pedagogia intencionada à aprendizagem da convivência nos espaços educativos.

Giovana Maria Belém Falcão, da Universidade Estadual do Ceará, na comunicação intitulada “**Formação docente e o processo de constituição**

identitárias: narrativa de uma professora da educação básica”, investiga a significação da formação docente dada pela professora participante na constituição de sua identidade profissional. O estudo se caracteriza como uma história de vida desenvolvida a partir da concepção de identidade elaborada por Ciampa. Nas conclusões, reafirma a ideia de que com a narração do vivido, a pessoa amplia a compreensão de si mesma e do sentido do trabalho que realiza. **Lucélia Costa Araújo**, da Universidade Federal do Piauí, na comunicação intitulada “**Quando o ser homem prevalece sobre o ser professor: significações produzidas por um professor dos anos iniciais da educação básica**”, procura compreender a constituição dos significados pelo professor homem de sua atuação nos anos iniciais da Educação Fundamental, com a orientação da Psicologia Sócio-Histórica na perspectiva de Vigotski (2009). Desenvolve o estudo com as técnicas da entrevista semiestruturada e da entrevista narrativa de Schütze (2011), para o contato com os sujeitos, e dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), para a produção dos dados. A investigação mostra que a condição masculina, às vezes, sobrepõe-se à condição de professor.

A comunicação intitulada “**Estado do conhecimento sobre alteridade na educação: contribuições das produções no último triênio**”, de **Ada Augusta Celestino Bezerra e Kátia Maria Limeira Santos**, expõe o estado da arte sobre alteridade, reunindo produções informadas entre 2013 e 2015, na base de dados *Scopus*. A pesquisa se caracteriza como descritiva e bibliográfica, analisando os aspectos da metodologia, do objeto, dos objetivos, das referências, as categorias construídas e reconstruídas, bem como as conclusões alcançadas. Como conclusões, afirma a atualidade dos estudos sobre alteridade e a pertinência de sua especificidade em diferentes paradigmas da ciência moderna. **Francisco Antônio Machado Araújo**, da Universidade Federal do Piauí, investiga as significações das TICs utilizadas no trabalho docente, com a fundamentação na Psicologia Sócio-Histórica, e a técnica da entrevista reflexiva em Szmanski (2000), na comunicação intitulada “**Significações produzidas pelo professor sobre o uso das TICs no trabalho docente: uma análise sócio-histórica**”. O estudo reafirma a importância do uso das TICs no trabalho docente e a compreensão equivocada de sinonímia entre tecnologia e TICs, o que, para o pesquisador, justifica-se pela o desconhecimento da historicidade da tecnologia.

Maria de Fátima Gomes da Silva e Márcia Maria do Amaral, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, analisa as significações que os professores de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo elaboram sobre a Educação Alimentar e Nutricional, na comunicação “**Significações de professores de uma escola pública de São Paulo sobre o ensino da Educação Alimentar e Nutricional (EAN)**”, o estudo segue os princípios da Psicologia Sócio-Histórica, configurando-se

como uma pesquisa crítica de colaboração, utilizando os núcleos de significados como técnica de análise e de interpretação dos dados. Como resultado, afirmam que os elementos ideologia dominante, classe social e preconceito interferem na constituição dos significados dos professores do ensino da EAN. **Maria de Nazareth Fernandes Martins e Maria Vilani Cosme de Carvalho**, da Universidade Federal do Piauí, na comunicação “***Os modos de ser professora da educação infantil: articulações entre cuidar e educar***”, analisam as atividades de ensino e aprendizagem em suas relações com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, dentro de perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (1996, 2009). Usam a técnica da entrevista narrativa para o contato com a professora participante do estudo e, para a produção dos dados, usam os Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Afirmam, nas conclusões, a intrínseca relação entre os modos de ser professor, o movimento dialético social e pessoal e os processos formativos, e os modos de ser professor.

Com o proposto de verificar e mapear a produção científica dos discentes que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, **Bruna de Sousa Cruz e Maria Vilani Cosme de Carvalho**, da Universidade Federal do Piauí, apresentam os resultados do estudo na comunicação intitulada “***A produção científica dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI***”. A pesquisa é empírica e utilizou a técnica do questionário na aquisição dos dados, em suas conclusões confirma a importância do incentivo à escrita, à pesquisa e da presença do orientador para a produção de textos acadêmicos.

As comunicações apresentadas neste *e-book*, em sua diversidade temática, nas suas bases teóricas e metodológicas, bem como de campo de conhecimento, expressam, dentro da contextualidade temporal e espacial produzidas: primeiro, os modos como os chamados fundamentos da educação olham, analisam e interpretam as propostas e os acontecimentos da educação, em seus respectivos âmbitos históricos, sociológicos, filosóficos e psicológicos; em seguida, o grau de abertura política do Evento, ao oportunizar a participação de pesquisadores que atuam em diversos espaços educativos e instituições de ensino, tendo em comum o interesse e o compromisso com a produção e a socialização de conhecimento.

Chama-se a atenção ao fato de que a redação do texto, nos aspectos da correção linguística e uso das orientações técnicas da produção científica, **é de inteira responsabilidade dos autores.**

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Verão de 2016, em Teresina-PI.

- volume 1 -

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

História da Educação

O ENSINO DE MÚSICA NO MARANHÃO (1860-1912): UMA ÊNFASE NOS LIVROS ESCOLARES DE DOMINGOS THOMAZ VELLEZ PERDIGÃO E ANTONIO DOS REIS RAYOL

Kathia Salomão (UFMA)

kathiasalomao@hotmail.com

César Augusto Castro (UFMA)

ccampin@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o ensino de música em instituições escolares maranhenses¹, no período de 1860 a 1912, dando-se ênfase às obras dos autores Domingos Thomaz Vellez Perdigão e Antonio dos Reis Rayol. Centra-se na análise do ensino de música no Maranhão, ministrado nas escolas formais, levando em consideração o contexto musical nacional e local do período, as instituições escolares e os professores que ministravam aulas de música na capital, dentro do período delimitado. Dentre estas, merecem destaque o Colégio Nossa Senhora dos Remédios, o Colégio Nossa Senhora da Glória, a Casa dos Educandos Artífices, o Colégio Perdigão, a Escola de Música, e a Escola Normal.

Analisa-se também diferentes aspectos relativos a esse ensino, dentre eles os conteúdos, os instrumentos musicais e o material impresso, nesse caso com ênfase nos livros escolares *Princípios Elementares de Musica: em 10 Lições* (1869) e *Noções de Musica: extrahidas dos melhores autores* (1902), de autoria de Perdigão e Rayol, respectivamente, localizados na Biblioteca Pública Benedito Leite.

Uma das contribuições deste trabalho é ampliar e aprofundar os estudos sobre a história da educação no Maranhão, e nesse caso, notadamente as pesquisas sobre o ensino musical. Na produção de pesquisa realizada no Maranhão sobre seu passado, pouco é abordado a respeito do seu processo educacional no campo da música. Portanto, a observação de tal situação justifica a relevância científica deste trabalho, e confere uma natureza inédita da obra, uma vez que revela muitas fontes e dados sobre o assunto, divulgando assim a vida musical dos antepassados no Maranhão, em especial de renomados músicos como Domingos Perdigão e Antonio Rayol.

Outra relevância deve-se ao entusiasmo da aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, na qual o ensino da música como conteúdo será obrigatório

1 Não foi intenção nessa pesquisa investigar como e onde se dava o ensino de música nas demais cidades do Maranhão. Entretanto, apesar de limitar-se às instituições de São Luís, utilizar-se-á o termo maranhense, pois a legislação para a instrução pública que incluía o ensino dessa disciplina direcionava-se a todo o Estado, e não somente à Capital. Além disso, as obras analisadas podem ter circulado em outras localidades maranhenses.

nos diversos níveis da educação básica. Nesse sentido, entender a história desse ensino nas diferentes regiões do país, em especial no Maranhão, contribuirá para compreender as práticas educacionais musicais no presente.

CONTEXTO DO ENSINO MUSICAL DO PERÍODO

A música faz parte da vida do ser humano, e cada povo, cada cultura tem a sua forma de vivenciá-la. Nas manifestações religiosas, nas patrióticas, nas de entretenimento, nas educacionais, ao longo dos tempos a música assume formas, funções e execuções das mais diversas. São as diferentes maneiras como a sociedade a vive. O ensino de música, desde a antiguidade clássica, fazia parte da formação de jovens e crianças, apesar de ter tido, ao longo dos tempos, diferentes concepções pedagógicas.

No Brasil, após o descobrimento e durante o período colonial, o ensino, inclusive o musical, estava ligado às ordens religiosas que para cá vieram, em especial a dos jesuítas. No entanto, é importante ressaltar que, anterior à presença dos jesuítas, havia uma cultura musical indígena e um ensino passado de geração em geração, de tradição oral, que os ajudaram a preservar suas raízes, mesmo após a chegada dos colonizadores. Com os jesuítas, instituiu-se o ensino sistematizado, que trazia elementos da cultura dos nativos para alcançarem seus objetivos.

Depois que os jesuítas foram expulsos do Brasil, na década de 1750, o ensino ainda permaneceu ligado às escolas religiosas e às escolas leigas, mas com marcas desses missionários. “Dessa forma, nelas a música continua presente, com forte conotação religiosa, muito ligada às características e formas europeias” (LOUREIRO, 2003, p. 45). Silva, J. (1999, p. 50) relata que a “expulsão dos jesuítas provocou necessariamente a tomada de uma série de medidas por parte da coroa portuguesa para organizar ou reorganizar toda a estrutura educacional, agora sob moldes modernos e científicos como se pretendia de acordo com o pensamento iluminista”.

Durante o Império e a República o ensino tornou-se laico, com intenções civilizatórias. O direito à instrução pública primária no Brasil se instituiu no século XIX, apesar desse direito não incluir os escravos e ter como finalidade um processo civilizatório dos pobres, negros e mestiços.

A escola elementar pública, a partir do século XIX, se diferenciou de qualquer experiência anterior de acesso ao saber; é inclusiva, destina-se à transmissão da racionalidade e formação controlada e homogeneizada da opinião. Desse modo, a escola se estrutura como uma unidade de referência civilizatória, tendo como característica básica dois elementos; é parte dos mecanismos monopolizadores e do processo de organização das gerações (VEIGA, 2005. p. 159).

Da mesma forma que na atualidade, as escolas públicas eram mais frequentadas pelos alunos não pertencentes à classe abastada, pois estes frequentavam as escolas ou aulas particulares. Veiga (2007, p.148) relata que:

O alvo da escola pública, no Brasil, foi essencialmente a população pobre, negra e mestiça, portadora de “hábitos e valores rudes”, não afeita às normas sociais nem ao cumprimento dos deveres e por isso passível de ser civilizada. A difusão da escola pública uniu as elites na afirmação de um lugar-comum: o de que da instrução dependeria o futuro da nação. Mas não foi elaborado um projeto nacional de educação, e os procedimentos para instruir o povo fragmentaram-se em iniciativas subordinadas aos governos provinciais.

Em relação ao ensino musical, durante o período do Império os estabelecimentos escolares no país procuraram incluir em seus programas o ensino de música, e muitas vezes o de instrumentos musicais. É relatado que D. João VI logo após chegar ao Brasil forma “escolas de primeiras letras, de composição musical, de canto e de muitos instrumentos ahi em Santa Cruz, e consegue em pouco tempo formar entre seus escravos tocadores de instrumentos e cantores habilísimos” (MELLO, 1908, p. 158). Moacyr (1936, p. 62), também faz referência à decisão do Rei de criar uma cadeira de música na Bahia em 1818, depois de saber que essa arte estava em decadência nesse lugar. Ele declara que a arte da música é “tão cultivada pelos povos civilizados em todas as idades, e tão necessaria para o decoro e esplendor com que as devem celebrar as funções do Culto Divino”.

Entretanto, o ensino de música foi instituído oficialmente no Município da Corte em 1854, pelo Decreto 1331, de 17 de fevereiro, oferecendo-se noções de música e exercícios de canto para o ensino primário (Artigo 47) e de música para o ensino secundário (Artigo 80). Moacyr (1936) se refere ao ensino secundário citando o Colégio Pedro II, criado em 1837, com o estudo de música vocal em meio ao programa do curso. Veiga (2007, p. 249) esclarece que, em 8 de novembro de 1890, essa instituição se transformou em Gymnasio Nacional (embora volte novamente ao nome anterior mais tarde), continuando com o regime de internato e externato, com ensino enciclopédico e propedêutico. O curso seria de sete anos e tinha a música entre as disciplinas ministradas.

Quanto à presença de aulas de música no ensino profissionalizante de formação de professores, Veiga (2007) esclarece que no Rio de Janeiro, em 1879, dentre as disciplinas prescritas pela reforma de Leôncio de Carvalho para fazerem parte do currículo das escolas normais, havia a música vocal. No que diz respeito às escolas especializadas em música, a primeira instituição desta categoria criada no Brasil foi

o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1841². Esse movimento musical no Rio de Janeiro fez surgir pelo país, durante o oitocentos, outros conservatórios como o da Bahia e o do Pará, e diversas Academias.

Portanto, a partir do exposto observa-se que no período delimitado neste trabalho, de 1860 a 1912, o ensino musical era realizado em diferentes espaços: seminários; escolas de ensino regular; aulas particulares; escolas especializadas, como conservatórios e escolas de música. Os conteúdos trabalhados nesse ensino abordavam assuntos teóricos - tratando dos conceitos da grafia musical -, assuntos práticos – com exercícios ou músicas para serem tocadas ou cantadas-, ou ambos, atendendo assim aos conteúdos necessários para a execução instrumental ou vocal. O método de ensino mais aplicado à música no século XIX era o tradicional, muitas vezes chamado de “conservatorial” (por ser usado em conservatórios), no qual se dá ênfase à técnica, ao virtuosismo, à memorização, à repetição, além também de prevalecer o repertório da cultura europeia.

Dentre o material impresso utilizado, Bittencourt (2008, p. 190) afirma que as mudanças ocorridas durante o século XIX transformaram o livro escolar em uma ferramenta que não poderia faltar nas aulas, e as melhoras alcançadas na sua fabricação, o aumento do consumo pelos alunos e uma formação dos professores, ainda precária, “fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário do saber a ser ensinado”.

Rocha e Somoza (2012, p. 28) acreditam que os estudos sobre a história da educação realizados atualmente permitem pensar o manual escolar³ como um objeto cultural que possui uma variedade de “intenções, objetivos, regulações”, assim como um meio de conhecimento “sobre os valores partilhados em uma determinada época; sobre as representações sociais; e sobre as práticas escolares”.

A vida musical envolve muitos setores, muitos agentes, muitos sujeitos, muitos interesses e ideologias, em um contexto onde coexistem as estratégias do poder - esteja ele na mão de uma autoridade governamental, de um professor, de um monitor ou de qualquer outra pessoa em uma função de comando - e as táticas de quem está em uma posição de utilizá-las, manipulá-las e alterá-las, conforme Certeau (2012).

METODOLOGIA

Utiliza-se neste trabalho a pesquisa bibliográfica e a documental. Na pesquisa bibliográfica elencam-se diversas obras, destacando-se Loureiro (2003), Moacyr

2 Segundo Loureiro (2003), o projeto do Conservatório Musical do Rio de Janeiro foi aprovado em 1841, mas devido à falta de recursos, as aulas começaram somente em 1848, com seis professores.

3 Algumas citações utilizadas neste trabalho podem mencionar o termo manual escolar, livro de classe ou livro didático em lugar de livro escolar. Entretanto, para os materiais selecionados nesta pesquisa será adotado o termo livro escolar, devido à sua forma e função.

(1936), Castro (2007), Mello (1908), Jansen (1974), *Almanak administrativo, mercantil e industrial* para a década de 1860, Bittencourt (2008) e Fagerlande (2011).

Como fontes documentais, foram pesquisados os jornais Diário do Maranhão, A Pacotilha, Publicador Maranhense e O Federalista, e as fontes oficiais, entre os quais estão os regulamentos, os programas curriculares, a legislação (leis, decretos, etc.), Mensagens dos Presidentes da Província e de Governadores, e relatórios de instrução pública. Obteve-se acesso aos documentos públicos consultando o acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite e no Arquivo Público do Estado do Maranhão.

O enfoque teórico-metodológico que norteou essa investigação centralizou-se no campo da História Cultural. Para tanto, dialoga-se com autores, tais como Certeau (2012), Elias (1993; 2001), Veiga (2005; 2007). Esse campo levou a procurar-se a prática dos sujeitos na história do ensino musical estudada. Portanto, as fontes pesquisadas serviram para entender as relações entre os sujeitos estudados e as relações deles com o contexto em que se situavam.

Como forma de coleta de dados, utilizou-se a procura por vestígios dentre o material investigado, no método indiciário proposto por Ginzburg (1989), na medida em que, ao deparar-se com determinadas fontes, sejam bibliográficas ou documentais, estas, muitas vezes, remeteram a outras de que não se tinha conhecimento e esse caminho estabelecido permitiu ir formando um elo de informações, um encaixe, respondendo assim aos questionamentos feitos na pesquisa.

Na coleta de dados levou-se em consideração: o ensino de música nas instituições escolares maranhenses da instrução primária, do ensino secundário e do ensino profissional, sendo feitas incursões pelas aulas particulares; os métodos de ensino presentes à época, os conteúdos de música ministrados em aula, as avaliações realizadas, os ideais dos professores e o material impresso referente ao ensino musical do período, além de se fazer referência à comercialização dos materiais utilizados nesse ensino; e os livros escolares de Perdigão e Rayol, a vida desses autores, e os livros escolares impressos de maneira geral.

Por fim realizou-se a análise documental dos dados encontrados. Dentre o material escolar impresso, analisaram-se os únicos livros encontrados de músicos maranhenses, *Princípios elementares de Música: em 10 lições* de Domingos Tomaz Vellez Perdigão e *Noções de Música: extrahidas dos melhores autores* de Antonio dos Reis Rayol. A análise deles levou em conta: os conteúdos selecionados, a forma de apresentação, o público e fins a que foram destinados.

ENSINO DE MÚSICA NO MARANHÃO

A partir do estudo realizado, observou-se uma vida musical ludovicense – tanto em relação aos concertos quanto nas festas religiosas –, no interior das residências, nas ruas e, principalmente, no ensino formal e em aulas particulares. No Maranhão oitocentista, anterior ao período abrangido neste trabalho, foram identificadas

instituições escolares que já ofereciam aula de música, a exemplo da Casa dos Educandos e Artífices (1841) e o Asilo Santa Theresa (1855).

Dentro do período delimitado (1860 a 1912) encontrou-se nos exemplares do *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Maranhão* de 1861 a 1869 a relação de diversos colégios particulares do ensino primário e secundário da capital que ofereciam música entre as matérias ministradas, embora os alunos pagassem um valor à parte da mensalidade para cursá-la. Têm-se como exemplos o Colégio Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora da Soledade e Nossa Senhora dos Remédios. Na maioria deles havia aulas de música, entenda-se aqui aula de teoria e solfejo, e de piano, pois este havia se tornado o instrumento privilegiado do período principalmente para o sexo feminino. No entanto, o Colégio Perdigão e o Colégio dos Remédios disponibilizavam também aulas de instrumentos de cordas e de sopro. De igual modo, há a predominância de professores do sexo masculino, como João Pedro Ziegler e Francisco Xavier Beckman.

Na instrução pública imperial, os relatos de ensino musical se referem com mais frequência à Casa dos Educandos e Artífices e ao Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação, com maior incidência nas décadas de 1860 e 1870. Para as décadas de 1870 a 1910, poucas foram as informações da presença desse ensino em escolas particulares, o que não significa que o mesmo não existisse, pois havia um intenso movimento musical na cidade.

Quanto ao Maranhão República, as normas que regiam a instrução mencionavam a música e as escolas públicas a ministravam. No regulamento que reorganiza o Ensino Público do Estado do Maranhão de 1891, pelo decreto nº 94, a disciplina de música era presente para o curso integral do ensino primário, assim como no regulamento de 1890 e 1896, e em algumas regulamentações do ensino público das primeiras décadas do século XX. Nesse período destacavam-se nesse ensino o Liceu Maranhense, a Escola Normal, a Aula Noturna de Música, a Escola de Música e os grupos escolares. No ensino secundário, notadamente no Liceu Maranhense, essa disciplina provavelmente passou a ser ministrada a partir de 1890 até a criação da Aula Noturna (1900), que foi direcionada para os alunos liceístas e externos ao estabelecimento que assim desejassem. Como seus professores identificaram-se Luís Medeiros e Antonio Rayol.

Em relação ao ensino profissionalizante, contemplou-se neste trabalho a Escola Normal, a Casa dos Educandos e Artífices, a Aula Noturna e a Escola de Música. A Escola Normal ofereceu a aula de música desde sua fundação, em 1890, com a nomeação do professor Luís Medeiros, que se acredita tê-la ministrado durante essa década, tendo-se referência dessa disciplina ainda no ano de 1916. Pelo programa de ensino de 1890, apresentado para essa escola, a aula de música fazia parte do 1º, 2º

e 3º ano do curso, havendo também a indicação dos conteúdos e dos livros a serem usados, todos estrangeiros, feita por Luís Medeiros (MEDEIROS, 1890). A Casa dos Educandos e Artífices, criada em 1841, oferecia aulas de música, de instrumentos de cordas, e possuía uma banda que funcionou até a extinção da instituição em 1889. Dentre seu corpo docente encontram-se os nomes de Sérgio Marinho, Leocádio Ferreira Souza e João Pedro Ziegler (CASTRO, 2007).

O ensino profissionalizante de música ocorreu na Aula Noturna, que funcionou somente no ano de 1900, tendo prosseguimento na Escola de Música, aberta em 1901, e sendo extinta em 1912, uma implantação tardia frente à criação do primeiro Conservatório no país, o do Rio de Janeiro, na década de 1840. Estiveram na direção dessas instituições maranhenses dois renomados músicos locais: Antonio Rayol, à frente da Aula Noturna e como primeiro diretor da Escola de Música, e João Nunes, como segundo diretor. Da mesma forma, dentre seus alunos, foram localizados os nomes de Adelman Brasil Correa e Pedro Grownvel dos Reis, instrumentistas e compositores de relevância nesse meio musical.

A Escola de Música começou a funcionar em horário noturno tendo em seu programa de curso as seguintes cadeiras: música e solfejo, canto coral e canto a solo, violino, flauta, clarinete e oboé, e piano elementar. No entanto, percebe-se pelos dados encontrados que a Escola de Música, desde a sua criação até a sua extinção, em 1912, não pôde efetivar a contratação do quantitativo docente necessário para oferecer o número de cadeiras presentes na documentação oficial, apesar da significativa quantidade de alunos matriculados, da demanda existente e dos recitais e concertos realizados.

Essa escola formava os alunos somente em teoria e solfejo por conta da não contratação de professores de instrumentos, com exceção do piano elementar que não apresentou formandos. Assim, funcionou de maneira limitada frente ao que era impresso nos Regulamentos e ao que desejava o corpo docente e discente da mesma, embora os resultados apresentados suscitasse elogios públicos tanto das autoridades, quanto da comunidade. Da mesma forma, não se pode afirmar que todos os “regulamentos” estabelecidos em relação ao ensino musical pelas autoridades foram realmente cumpridos em todas as instituições escolares maranhenses, nem, no caso do ensino secundário, quantos alunos se matriculavam nas cadeiras de música.

Quanto às aulas particulares, existiam muitos profissionais na capital maranhense de diferentes instrumentos musicais e canto, como foi observado nos anúncios nos *Almanak* e nos jornais pesquisados do período delimitado, e nas apresentações de orquestras divulgadas na bibliografia consultada. Mohana (1995) reforça essa categoria de ensino por meio de aulas particulares, a qual chamava de “escolas domiciliares”, para o desenvolvimento musical das cidades maranhenses. Além da Capital, o autor cita “escolas domiciliares” nas cidades de Viana, Caxias, Penalva, dentre outras.

Alguns desses cursos eram oficializados, como o caso do Instituto Musical São José de Ribamar, de Sinhazinha Carvalho.

Verificando os aspectos pedagógicos referentes ao ensino de música, foram encontrados programas contendo os conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula: o da Escola Normal de 1890 (exposto em Medeiros (1890)), o da Escola de Música de 1901 (apresentado no Jornal Diário do Maranhão de maio de 1901) e o dos grupos escolares de 1904 (conforme o Decreto N. 38 de 1904) e o da Escola Modelo de 1905 (conforme o Decreto N. 46ª de 1905), em que se percebem semelhanças entre eles, bem como entre eles e as escolas de outros lugares, uma vez que havia a predominância dos elementos da música tradicional europeia. No entanto, os conteúdos ministrados nas escolas profissionalizantes (Escola Normal e de Música) eram mais aprofundados. Apesar de não se ter uma especificação detalhada de todos os assuntos da Escola de Música em São Luís, pode-se ter uma ideia dessas semelhanças pelos livros lá adotados.

Quanto ao método de ensino, de maneira geral prevalecia no oitocentos o tradicional, o modelo “conservatorial” europeu. As fontes encontradas não possibilitam informar quais os métodos utilizados nos espaços escolares e não escolares maranhenses. No entanto, pela análise dos conteúdos ministrados, supõe-se que o modelo tradicional era mais representativo nas escolas profissionalizantes. Na Escola Modelo, nos grupos escolares e nas escolas estaduais primárias, foi observado um trabalho iniciado pela prática (ouvido), seguindo para a escrita, demonstrando uma preocupação maior do fazer antes do saber, como já defendiam os adeptos do método intuitivo, de certa forma indo de encontro ao método tradicional.

As avaliações realizadas na Escola Normal, Liceu Maranhense, Aula Noturna e Escola de Música eram feitas com banca de geralmente três professores para as provas orais, sendo que, tanto a chamada para os exames (geralmente feita no mês de novembro de cada ano), quanto à nota final, eram publicadas em jornais da época. A realização dos exames e o resultado destes, por serem de conhecimento público, provavelmente causavam uma situação de constrangimento para os que não alcançavam as notas mais altas na avaliação. Veiga (2007) esclarece que a prática de elogiar, premiar os melhores e os bem-comportados, começou desde os jesuítas, e que, ao longo do tempo, os castigos físicos foram abandonados. Porém, outras medidas disciplinares predominaram, colocando os alunos em condições de constrangimento público. Elias (1993) afirma que o autocontrole foi necessário para um processo civilizador, fato que era almejado pela elite brasileira.

Em relação ao material escolar impresso utilizado em sala de aula, a recomendação se dava, preferencialmente, aos livros estrangeiros, em especial aos portugueses e franceses, pois apesar de haver um movimento em prol de obras nacionais, muitos professores não davam a elas o devido crédito. Essa preferência fazia parte de um

discurso da elite em prol de interesses econômicos e culturais, e pelo processo civilizatório, tendo como base o modelo europeu, como evidencia Bittencourt (2008). Todavia, dentre os livros nacionais, os *Elementos de teoria musical*, de Leopoldo Miguez ([1---]); *Compendio de musica*, de Mussurunga (1905); *Compendio de musica* – para os alunos do D. Pedro II, de Francisco Manoel da Silva (1838), tinham boa circulação.

Os conteúdos dos livros escolares geralmente seguiam o programa estabelecido pela instrução pública, ou, em alguns casos, o das instituições, e tinham que ser aprovados por órgãos do Governo, sendo sua vigilância executada pela Inspetoria de Instrução Pública de cada local. Sendo assim, os textos escritos sempre sofreram certo controle ao longo da história, seja pelos poderes instituídos pela religião ou seja pelo Estado, família ou escola, procurando classificar o que seria recomendável ou não.

Na seção de obras raras da Biblioteca Estadual Benedito Leite, em São Luís, encontram-se dois livros escolares musicais de maranhenses oitocentistas. O primeiro, datado de 1869, intitula-se *Principios elementares de Música: em 10 lições* e foi escrito por Domingos Tomaz Vellez Perdigão para as aulas de música do Colégio Perdigão. O segundo livro, *Noções de Música: extrahidas dos melhores autores* compilado por Antonio Claro dos Reis Rayol e publicado em 1902, destinava-se aos alunos da Escola de Música do Maranhão e da Escola Normal. A análise desses livros considerou os conteúdos, a apresentação, o público e os fins a que se destinavam.

O livro de Perdigão, quantos aos conteúdos, é bem sucinto, abordando os elementos básicos da música em dez lições, apresentando ilustrações da grafia musical e um questionário ao final de cada assunto, de modo que os alunos do Colégio Perdigão adquirissem conhecimentos de música em curto período de tempo. O livro de Rayol, por sua vez, continha mais conteúdos do que o anterior, sendo mais aprofundado nas explicações e origem dos temas, mas sem ilustrações musicais e exercícios. Destinava-se aos alunos da Escola Normal e da Escola de Música, com o fim de iniciá-los nessa arte. Foi observado que o livro de Perdigão era dedicado a um colégio de ensino primário e secundário, por isso, utilizou-se de uma abordagem mais simples, com ilustrações, para um fácil entendimento. O livro de Rayol era destinado às duas escolas profissionalizantes, por isso procurou se aprofundar mais nos assuntos, embora advirta que o seu conteúdo deveria ser trabalhado com outros livros.

Não se verificou nesta pesquisa a dimensão da circulação dessas obras. Entretanto uma vez que esses livros foram divulgados nos jornais, eram destinados às instituições de ensino relevantes no e para além do Estado, e que o livro de Perdigão foi editado duas vezes, acredita-se que eles tiveram uma circulação maior do que a que se propunham inicialmente. Percebe-se também que essas obras se embasavam em autores nacionais e estrangeiros. Os conteúdos se referiam à escrita e à leitura

musical, como pauta, notas musicais, compasso, alterações, escalas, intervalos, solfejo, auxiliando assim na aquisição dos conhecimentos necessários para a execução instrumental ou vocal.

Quanto ao uso de ilustrações, essa diferença entre as obras permite afirmar que o livro de Perdigão tinha um caráter mais autodidata do que o de Rayol. Contudo, foram relevantes para a constituição do ensino de música no Maranhão no oitocentos e no início da República. Considerando que os livros escolares, em geral, obedeciam aos programas de ensino do governo, supõe-se que esses dois impressos atendiam aos conteúdos musicais priorizados em sala de aula, assim como em prol da ordem e do progresso e a uma missão civilizadora. Apesar de haver intenções civilizatórias, os princípios elementares da música foram ensinados às crianças e jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo feito observa-se um intenso movimento musical no meio ludovicense no período delimitado. As atividades musicais eram frequentes, tanto em relação aos concertos quanto ao ensino, em escolas, públicas e privadas, e em aulas particulares, apesar de a implantação de escolas especializadas só ter ocorrido na República, mais de meio século após a criação do Conservatório no Rio de Janeiro, o primeiro fundado no Brasil.

Os aspectos envolvidos na prática desse ensino demonstraram que, de acordo com a instituição escolar, o conteúdo abordado poderia ser inicialmente mais voltado à teoria ou então à prática musical, denotando assim um método de ensino mais tradicional ou com aberturas ao intuitivo, e um material escolar impresso que permitiu o conhecimento de quais eram os assuntos priorizados nessa disciplina.

Dos livros maranhenses estudados, o de Rayol abrange mais conhecimentos musicais, provavelmente por ter sido destinado aos seus alunos do ensino profissional - da Escola Normal e da Escola de Música -, o autor teve a pretensão de explicar cada conteúdo com um pouco mais de aprofundamento. Já o livro do Perdigão destinava-se para o um ensino básico de música. A análise realizada permite constatar semelhanças entre esses dois livros e os outros utilizados no mesmo período para o ensino musical, apesar das diferentes localizações geográficas de suas publicações e das diferentes instituições escolares a que foram destinadas essas obras. A partir do exposto, acredita-se na relevância dos livros escolares de Rayol e Perdigão para o ensino de música no contexto delimitado, cujos autores possuíam um reconhecimento profissional no meio artístico e educacional.

Sabe-se, entretanto, que uma pesquisa nunca esgota todas as dúvidas existentes em relação a um assunto, nem responde plenamente às questões levantadas, sendo

assim, muito ainda há que se acrescentar sobre o ensino de música no Maranhão. No que aqui foi feito, espera-se que esta pesquisa ofereça importantes contribuições para o campo da história da educação brasileira, em especial ao ensino de música no final do oitocentos e no início da República.

REFERÊNCIAS

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial para o ano de 1861. São Luís: B. de Matos, 1861.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial para o ano de 1863. São Luís: B. de Matos, 1863.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial para o ano de 1866. São Luís: B. de Matos, 1866.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial para o ano de 1868. São Luís: B. de Matos, 1868.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial para o ano de 1869. São Luís: B. de Matos, 1869.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial**: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841-1889). São Luís: EdFunc, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DISTRITO FEDERAL. LEI n. 11.769. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 21 abr. 2010.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

FAGERLANDE, Marcelo. **O baixo contínuo no Brasil**: 1751-1851 – os tratados em português. Rio de Janeiro: 7letras. Faperj, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JANSEN, José. **Teatro no Maranhão**. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1974.

JORNAL DIÁRIO DO MARANHÃO. São Luís, 10 maio. 1901.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARANHÃO. Decreto n. 94, 1 set. 1891.

_____. Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão. São Luís: Typographia dos Frias, 1896.

_____. Decreto n. 38, 19 jul. 1904.

_____. Decreto n. 46^a, 13 abr. 1905.

MEDEIROS, Luís. Programa da aula de música da Escola Normal. In: MARANHÃO. **Programas do Lyceu Maranhense e da Escola Normal**. São Luís: Typographia a vapor do Frias & Filho, 1890.

MELLO, Guilherme Theodoro Pereira de. **A Música no Brasil**: desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República. Bahia: Typographia de S. Joaquim, 1908.

MIGUEZ, Leopoldo. **Elementos de teoria musical**. Rio de Janeiro: Casa Bevilacqua, [1---].

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império** (subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MOHANA, João. **A grande música do Maranhão**. 2. ed. São Luis: Edições SECMA, 1995.

MUSSURUNGA, Domingos da Rocha. **Artinha Mussurunga**: Compendio de musica. Nova edição correcta e augmentada por Virgilio Pereira da Silva. Bahia, Imprensa econômica, 1905.

PERDIGÃO, Domingos Thomaz Vellez. **Princípios elementares de música em 10 lições**. São Luís: Typographia do Frias, 1869.

RAYOL, Antonio Claro dos Reis. **Noções de música**: extraídas dos melhores auctores. São Luís: Typographia do Frias, 1902.

RIO DE JANEIRO. Decreto n. 1331, 17 fev. 1854. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; SOMOZA, Miguel. Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3 (69), p. 21-31, set./dez. 2012.

SILVA, Francisco Manoel da. **Compendio de musica**: para uso dos alunos do Imperial Collegio de D. Pedro II. Rio de Janeiro: Rocha & Corrêa, 1838.

SILVA, José Carlos de Araujo. **O Recôncavo Baiano e suas escolas de primeiras letras (1827-1852)**: um estudo do cotidiano escolar. 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10174/1/Silva,%20Jose%20Carlos.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O OFÍCIO DOCENTE DE JOSÉ DO NASCIMENTO MORAES: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NA EDUCAÇÃO MARANHENSE (1907-1953)

Elisangela Pereira Gomes (UFMA)
elisa.gomes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Professor Nascimento Moraes, era assim que geralmente o chamavam, como também o mestre e o decano dos jornalistas maranhenses, o que vem demonstrar o respeito e prestígio galgado ao longo do tempo. Em se tratando desse sujeito histórico, a palavra *professor* está intimamente relacionada, por mais que ele tenha circulado por diversos espaços da sociedade maranhense e exercido outras atividades profissionais.

Paralelo ao ofício docente, foi jornalista por muitos anos no Maranhão, escrevendo suas crônicas e poesias na imprensa periódica. Quando não usava pseudônimos, assinava apenas seu nome. Ao ser citado nos jornais em participação de festividades, palestras de grupos literários e eventos sociais, ligados à instrução pública, era referendado como integrante do magistério.

Embora Nascimento Moraes seja secundarizado como docente pelos biógrafos e memorialistas, dando mais vazão ao jornalista, ficou conhecido como professor em ambas as profissões. Daí que esses dois campos profissionais que ele transitou estão imbricados, pois contribuíram certamente para sua projeção intelectual, sendo o espaço escolar e a imprensa periódica, lugares estratégicos onde podia construir redes de sociabilidade, fazer-se notado entre os alunos, seus pares jornalistas e do professorado, além de sua produção literária.

Na perspectiva biográfica, o significado da vida de Nascimento Moraes não é unívoco, mas circunscreve-se no plural. Propondo-se a esclarecer a vida de um estranho e a função de sua escrita no intento de informar uma visão autorizada de si e do outro, tem-se “a biografia como um meio de avaliação desse tipo de engajamento” (DOSSE, 2009, p. 373). O gênero biográfico, diante disso, insere-se na categoria de escrita histórica, ocupando uma posição intermediária entre literatura e ciências humanas, entre o ficcional e o científico.

Quanto ao intelectual, com base em Sirinelli (2003, p. 242), pode-se inferir que Nascimento Moraes contemplava os dois sentidos desse termo. Primeiro, por estar entre “os criadores e os mediadores culturais”, como professor secundário e jornalista; segundo, pela “noção de engajamento”, por uma atitude engajada, compromissada, frente às circunstâncias históricas, sociais, políticas e econômicas em que viveu, seja ministrando suas aulas aos estudantes “receptores” da cultura por ele passada, seja escrevendo suas crônicas na imprensa periódica.

Pretende-se abordar, nesse sentido, o percurso do professor José do Nascimento Moraes na instrução pública maranhense, considerando numa relação de interdependência as táticas, enquanto “a arte do fraco”, que concorreram para se tornar um intelectual e estratégias como “lugar do poder e do querer próprios” (Certeau, 2014), no que diz respeito à sua atuação e posição estratégica no ensino secundário republicano. Ele foi egresso do Liceu Maranhense e anos mais tarde retornou como professor desta instituição.

QUEM FOI JOSÉ DO NASCIMENTO MORAES

Sabe-se que José do Nascimento Moraes nasceu em 19 de março de 1882 em São Luís do Maranhão. E que seus pais afrodescendentes eram Manuel do Nascimento Moraes, “sapateiro negro e analfabeto, que voltara ferido da guerra do Paraguai” e Maria Catarina Vitória, “mulher de coragem e luta” (MACHADO, 1996, p. 94). Quanto à questão socioeconômica, viviam modestamente, eram de origem pobre, mas honrados.

Quando era aluno, recebeu o atestado de proficiência dos estudos na Escola Normal no dia 8 de março de 1895, estando assim apto a completar seus estudos humanitários no Liceu Maranhense. O professor Domingos Afonso Machado, então diretor do Liceu Maranhense e da Escola Normal, declarou no referido documento que ele tinha pleno conhecimento das matérias que compunham esta modalidade de ensino, podendo deste modo, aos 12 anos, matricular-se no ensino secundário (MARANHÃO, 1895).

Nascimento Moraes possivelmente era o mais novo dos seus irmãos que eram: Raimundo do Nascimento Moraes e Manoel do Nascimento Moraes. A respeito do primeiro irmão, provavelmente tenha sido o primeiro filho do casal, já que nasceu em 24 de agosto de 1877 e foi batizado no mês de maio de 1896, ainda aos 18 anos, sendo seus padrinhos o dr. Augusto Teixeira Belfort Roxo e d. Maria Raimunda de Pontes Torreão (MARANHÃO, 1896). A esse tempo, Nascimento Moraes contava com seus 14 anos.

Tanto os biógrafos Machado (1996), Meireles (1955), Moraes (1977) e Martins (2006) como os jornais investigados não fazem menção de seu ingresso ao ensino superior, após a conclusão do ensino secundário no Liceu Maranhense; sempre ressaltam o autodidatismo de Nascimento Moraes no jornalismo e secundariamente sua carreira docente.

Anos depois, Nascimento Moraes partiu do Maranhão para Manaus em razão do fechamento do jornal *A Campanha* e da demissão do cargo de colaborador da Intendência Municipal pelo que escreveu a um político no dito jornal. Lá viveu por dois anos com seu irmão Raimundo, então funcionário público. Enquanto este trabalhava

como praticante de segunda classe da Administração dos Correios do Estado do Amazonas, desde 1º de janeiro de 1904 (BRASIL, 1904); aquele se dedicava ao exercício do magistério, dando aulas particulares e também como jornalista na imprensa manauense (PACOTILHA, 1905).

Consociou-se em 1909 com a professora Anna Augusta Mendes e teve uma considerável prole: “Francisco Ewerton de Moraes, Paulo Nascimento Moraes, Nadir Adelaide Nascimento Moraes, João José Nascimento Moraes, José Nascimento Moraes Filho, Talita Nascimento Moraes e Raimundo Nascimento Moraes” (PACOTILHA - O GLOBO, 1958, p. 4).

Todavia, nessa matéria de jornal sobre os filhos de Nascimento Moraes, seu primogênito não foi citado: Ápio Cláudio do Nascimento Moraes, nascido em 26 de julho de 1909, cuja publicação desse acontecimento social foi veiculada na *Pacotilha* em 30 de julho, sob o título “Registro Civil”, assim enfatizando “Appio Claudio do Nascimento Moraes, filho legítimo de José do Nascimento Moraes” (PACOTILHA, 1909, p. 2).

No que tange à produção intelectual, colaborou no jornal *A Campanha* (1902), no qual Manuel de Béthencourt, que foi seu professor liceísta, era editorialista. Fundou *O Maranhão*, de orientação política, juntamente com Inácio Xavier de Carvalho em 1908 e, no mesmo ano, foi diretor de *A Pátria*, de sua propriedade, sendo que ambos os periódicos faziam oposição ao governo de Benedito Leite (PACOTILHA - O GLOBO, 1958, p. 4).

Também foi redator-chefe dos seguintes jornais: *Diário de São Luís* (1921), *O Jornal*, *A Tribuna* (1930), *Pacotilha* (1934), *A Hora* (1927), *Diário do Norte*, *Diário Oficial*, durante a interventoria de Paulo Ramos, *O Globo*, *Correio da Tarde*, *A Imprensa*, *Regeneração*, *Diário do Maranhão*, *O Imparcial* e, como atuou colaborador no jornal liceísta *Estudante* (1937) e também *Alvorada* (1946).

Quanto à sua produção literária, destacam-se: a polêmica literária *Puxos e Repuxos* (1910), o romance *Vencidos e degenerados* (1915) e o ensaio político *Neurose do medo* (1923). Além disso, escreveu *Aluizio Azevedo, seus processos e sua arte* (1919), *Discurso* (1935) à diretora da Escola Normal Primária, D. Rosa Castro, no dia do seu natalício, em sessão solene no Casino Maranhense, publicado no jornal *Tribuna*; os artigos *Pátria Brasileira* e *Dr. Getúlio Vargas*, publicados no jornal *O Imparcial* e reunidos na obra *A contribuição do Maranhão para o Estado Novo* (1938); *Contos de Valério Santiago* (1972), obra póstuma reunindo contos lançados pela revista *Atenas*, além de diversos artigos publicados em *Neurose do medo* e *100 artigos* (1982), abrangendo diversas temáticas, também “deixando inédito o livro de poemas *Ciclo*” (PACOTILHA - O GLOBO, 1958, p. 4).

Faleceu aos 75 anos em 21 de fevereiro de 1958 na capital ludovicense.

O OFÍCIO DOCENTE

Não era fácil ser professor nessa conjuntura, mais desafiador ainda para Nascimento Moraes, que através da educação recebida na Escola Normal e principalmente no Liceu Maranhense, pleiteou espaços do poder estatal e conseguiu ocupá-los, à custa de enfrentar algumas dificuldades e barreiras sociais no decurso de sua trajetória. Conforme Gondra e Schueler (2008, p. 67):

A visibilidade adquirida pelos homens de letras e os espaços de sociabilidades formais e informais nos quais circulavam (a imprensa, as sociedades, as relações pessoais e/ou familiares etc.) implicavam na tessitura de laços complexos com as elites dirigentes do Estado e a contribuição de carreiras políticas.

Em 1907, Nascimento Moraes já tinha seu próprio Instituto, voltado para o ensino primário e secundário, dirigindo uma equipe de professores, alguns bem próximos a ele como Inácio Xavier de Carvalho, seu companheiro do movimento literário e de Antônio Jansen de Matos Pereira, um de seus professores do Liceu Maranhense. Nesta instituição particular foi diretor e também ensinava as disciplinas de português, matemática elementar, geografia e história, conforme dados do jornal *Pacotilha*, sob o título “Instituto Nascimento Moraes” que assim descrevia:

Reabriram-se a 10 do corrente as aulas deste estabelecimento de instrucção primaria e secundaria, com séde à rua da Cruz, n. 61. O director, à vista da frequencia do ano passado, resolveu dar maior desenvolvimento ao curso primario que se completou com as disciplinas de música e desenho, ficando aquella a cargo do conhecido professor de música, sr. José Alipio de Moraes, e, para proporcionar à mocidade maranhense, um estudo regular e methodico de materias do curso secundario, fez aquisição de professores especialistas, de reconhecida competencia em nosso meio. Assim, para ensinar História Geral e do Brasil, e particularmente a do Maranhão, conseguiu o dr. Antonio Jansen de Mattos Pereira; para ensinar sciencias naturaes, o dr. Oscar Galvão, para o ensino theorico e pratico de francez e inglez, o professor Eduardo José de Albuquerque Mello; para o ensino de litteratura patria, e seu estudo comparatico, o dr. Ignacio Xavier de Carvalho. Ficam as aulas de portuguez, geographia geral e mathematica elementar a cargo do Director. Aberta a aula de História, respectivo professor, aos sabbados, em hora que fôr designada preleccionará, com assistencia de todos os alumnos do Instituto e das pessoas que lhe quizerem ouvir a palavra auctorizada, que há muitos annos já, deixou de dirigir-se à mocidade estudiosa. Breve será publicado o programma geral do Instituto (PACOTILHA, 1907, p. 2).

Assim, Nascimento Moraes conquistou sua própria escola particular, tendo a seu dispor, a imprensa escrita para divulgação dessa empreitada. Segundo Certeau (2014, p. 46), “o “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho”. Beneficiando-se do saber científico e domínio em campos do conhecimento distintos, educação e jornalismo, soube adequar-se, de forma estratégica, às circunstâncias do momento em proveito próprio.

Durante o governo de Luiz Domingues da Silva, ele foi nomeado para reger interinamente a cadeira de Álgebra, Aritmética e Geometria da Escola Normal no dia 28 de abril de 1911, de acordo com a portaria nº. 344 (MARANHÃO, 1911).

Com a experiência acumulada no ensino particular, seguia na tarefa de ensinar, dentro do currículo clássico tradicional. Segundo Machado (1996, p. 48), “eram comuns as escolas de cunho humanístico e que se aplicavam ainda ao ensino de múltiplas matérias, do empirismo dos sistemas geométricos nucleadores da lógica e das matemáticas às abstrações metafísicas dos conceitos filosóficos”.

Ser professor do Liceu Maranhense trazia prestígio, pois encerrava fazer parte de um espaço de poder institucionalizado, profícuo de produzir discursos e gerenciar práticas em conexão com a exterioridade. Em fins de 1913, Nascimento Moraes concorreu à vaga de docente com outros candidatos, realizando as etapas exigidas para esta instituição de ensino secundário.

Com base no *Regulamento do Lyceu Maranhense* (1896), as regras para fazer o concurso de docentes abrangiam: prova escrita, oral e prática nas matérias que assim exigissem, e os documentos que os candidatos deveriam apresentar ao Inspetor Geral para efetuar a inscrição eram: ter a cidadania brasileira, documento de comprovação da idade acima de 21 anos, atestado de boa conduta e de avaliação médica, indicando o candidato não ter sofrido de alguma doença contagiosa ou defeito físico que o impedisse de lecionar a preterida matéria.

Quem fosse o primeiro colocado pelo somatório de pontos das etapas da seleção, seria nomeado para reger a dita função. Assim sendo, Nascimento Moraes obteve êxito com a primeira classificação nesse concurso público. Ele desbancou os irmãos Antônio e Raimundo Lopes (PACOTILHA - O GLOBO, 1958). O ingresso nesta importante escola estadual foi um momento significativo na sua carreira docente.

Dessa forma, o governador do Estado Luiz Domingues da Silva, “usando da faculdade que lhe confere o § 8º do art. 2º do decreto n. 93 - de 12 de julho de 1910”, assinou o decreto nº. 210, de 27 de janeiro de 1914 que “provê, vitaliciamente, na cadeira de Geografia do Liceu Maranhense, o cidadão José Nascimento Moraes” (MARANHÃO, 1914).

No Liceu Maranhense, as oportunidades se multiplicaram para Nascimento Moraes, com participação em congresso, publicação de sua produção literária mais

conhecida *Vencidos e Degenerados* (1915), tendo mais flexibilidade para exercer outro cargo público, além de ter sido convocado diversas vezes para presidir mesas examinadoras dentro e fora desse ambiente educacional.

Nascimento Moraes foi convocado para organização de material didático⁴, relacionado à disciplina de Geografia, em 26 de março de 1919. Dessa forma, fez parte da comissão que reunia os professores liceístas Justo Jansen Ferreira, Raimundo Lopes da Cunha, José Ribeiro do Amaral e Fran Paxeco, segundo informações do Secretário do Interior Henrique José Couto, para se incumbirem da aquisição e organização da 2ª edição do “Atlas do Brasil”, relativamente a este Estado, de acordo com solicitação feita pelos editores F. Briguet & Cia, do Rio de Janeiro.

Poucos dias depois, Nascimento Moraes participou de outra comissão, no dia 17 de abril, cuja menção foi feita pelo Secretário do Interior Domingos Barbosa, composta pelos professores liceístas Raimundo Lopes da Cunha e presidida por Justo Jansen Ferreira para julgar e dar parecer sobre o valor e utilidade da Carta Corográfica⁵ do Estado, uma descrição geográfica, então organizada pelo cidadão José Alexandre Rodrigues.

A indicação de Nascimento Moraes para execução das atividades descritas anteriormente demonstra que a dedicação como professor de Geografia e ocupando o cargo vitalício no Liceu Maranhense, lhe possibilitava mais interação com diversas instâncias governativas. Além das estratégias e táticas que esse docente tinha para continuar sendo requisitado, o lugar de sua fala, a instituição de ensino, espaço de poder e lugar de disputa, funcionava como alicerce para sempre ser lembrado.

A estratégia postula um lugar suscetível de seu circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 2014, p. 93).

4 Essa informação encontra-se no documento nº. 108 que consta no inventário sobre Nascimento Moraes (APEM). O mesmo texto apresenta-se também no ofício nº. 758, mesma data que o anterior, que descrevia o comunicado da Secretaria do Interior sobre a inclusão de Nascimento Moraes na comissão coletora e organizadora dos dados relativos ao Maranhão para a 2ª edição do “Atlas do Brasil”. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. (Documento nº. 3933: portarias de nomeações (1919-1924)).

5 Essa informação consta no ofício nº. 783, de 17 de abril de 1920, o qual faz uma referência indireta a Nascimento Moraes, pois estava endereçado ao dr. Justo Jansen Ferreira, enviado pelo Secretário do Interior Domingos Barbosa.

Um telegrama sobre o Congresso de Geografia⁶, a ser sediado em Belo Horizonte, datado de 21 de julho de 1919, foi enviado pelo Secretário do Interior Domingos Barbosa ao doutor Rodolpho Jacob, Secretário Geral do referido evento. O conteúdo abordava por solicitação deste uma lista de intelectuais, inclusive o de Domingos Barbosa, com seus respectivos trabalhos para serem apresentados: Nascimento Moraes, dr. Carlos Reis, dr. Oscar Galvão, dr. Achilles Lisbôa, Fabricio Caldas, dr. Godofredo Vianna e Fran Paxeco.

Secretário Geral do Congresso de Geographia. Bello Horisonte. Tenho honra de comunicar-vos que, attendendo vosso appello, reuni Palacio Governo varios intellectuaes cujo concurso solicitei no sentido de escreverem monographias sobre o Maranhão, para serem presentes congresso geographia ahi. Ponto. Foi esta a escolha por elles feita dos temas a abordar: Domingos Barbosa, O ensino; Nascimento Moraes, Geographia physica, orographia, hydrographia, quedas dagua e littoral, Dr. Carlos Reis, o rio Mearim; Dr. Oscar Galvão, Produções Naturais e o rio Gurupy, Dr. Achilles Lisbôa, O algodão e o rio Itapecurú; Fabricio Caldas, A canna de assucar e o rio Pindaré, Dr. Godofredo Vianna, Organização Política, Judiciaria e Administrativa; Fran Paxeco, Agricultura, Industrias, Meios transporte, Navegação, Portos, Commercio, Exportação, Finanças e Serviços Publicos; Raymundo Lopes, A cidade de São Luiz. Cordiaes Saudações. Domingos Barbosa. Em 21 de julho de 1919 (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO, 1919).

Percebe-se, então, que Nascimento Moraes era reconhecido como intelectual, não somente por sua atuação na imprensa periódica escrevendo seus textos, mas também e com maior peso, pelo ofício docente no Liceu Maranhense, figurando com outros nomes expressivos da intelectualidade da época supracitados no telegrama. Segundo Sirinelli (2003, p. 254-255), “um intelectual se define sempre por referência a uma herança como legatário ou como filho pródigo”. Dessa forma, a importância do professor Nascimento Moraes estaria no reconhecimento pelo Estado e aprovação de sua produção intelectual a ser transmitida para a posteridade, dado que este foi indicado, dentre tantos, para participar desse evento nacional.

A fase de projeção profissional de Nascimento Moraes, após sua entrada no Liceu Maranhense, prolongou-se por vários anos. Ele ganhou simultaneamente mais visibilidade, reconhecimento de alunos, professores, jornalistas e outras figuras,

6 Outro telegrama sobre o Congresso de Geografia, em 19 de setembro de 1919, enviado pelo Governador do Estado Raul Machado para o General Thaumaturgo de Azevedo, então presidente do Congresso de Geografia em Belo Horizonte, era uma correspondência de agradecimento entre autoridades, o que vem reforçar a importância e repercussão que este evento poderia trazer para o Maranhão, ao convocar intelectuais de prestígio do Estado para socializarem suas produções intelectuais.

dentre homenagens, críticas e desafetos que não arrefeceram seu gosto pela escrita jornalística e pelo ofício docente.

Um de seus alunos, Josué Montello, o célebre escritor maranhense de obras como: *Cais da Sagração* (1971) e *Os tambores de São Luís* (1975), assim descreveu como seu professor Nascimento Moraes ministrava aula de Geografia.

Como professor, tinha também métodos próprios. Lembrome bem de que, durante todo o seu curso, só deu duas aulas – uma, sobre o Egito; outra, sobre a Índia. E tão belas foram essas duas lições, que ainda hoje, quando me falam no Cairo ou no Ganges, é sempre de Nascimento Moraes que me recordo, a dar fluentemente a aula, em cima do estrado de sua mesa de professor, numa das salas do Liceu Maranhense. Era um preto gordo, alto, ombros largos, sempre com um livro debaixo do braço, um chapéu de feltro surrado na cabeça chata (MONTELLO, 1969, p. 152).

Por esta descrição física e comportamental, Nascimento Moraes era devotado à leitura, dedicado ao ofício docente, tanto que se destacou no cenário político e literário maranhense pela intensa atividade literária, pois escrevia diariamente na imprensa ludovicense. Como educador, também lutava para que os estudantes despertassem uma consciência política desde cedo, isto é, na infância, visando serem adultos ativos na garantia de seus direitos e por uma sociedade mais justa. Segundo Machado (1996, p. 49):

Tinha com a formação colegial, imposta pelo Estado, através de uma pedagogia política – o sentido do tirocínio político para os educandos e educados a ser imposta no início quase embrionário das capacidades receptoras da criança: terreno pronto para o plantio da verdadeira semente.

A função do mestre não se resumia apenas em ensinar as disciplinas escolares. Segundo Gondra e Schueler (2008, p. 194):

Tal função também incluía a tarefa de integrar os discípulos nas tradições sociais e culturais, transmitindo não apenas os saberes e as habilidades específicas às técnicas da escrita e da leitura, mas também valores morais, normas de conduta e comportamento corporais, regras entendidas como necessárias à inserção na convivência social.

O jornal estudantil *O Lábaro*, de 30 de agosto de 1921, cujo lema era “A luz do mundo é o sol. O sol do pensamento é a instrução”, discorria sobre o Liceu Maranhense na reportagem de primeira página “À borda do Abysmo”, abordando uma representação bem diferente de Nascimento Moraes, até esse momento exposta.

Approxima-se o fim do anno. E com elle o envolto numa densa nuvem de dúvidas e receios, os terríveis exames. Já ninguém vê um sorriso franco nos lábios dos estudantes. Aquela garridice espumante e provocadora fugiu-lhes. Os namoros romperam-se, devolveram-se os bilhetes perfumados. A vida agora é muito outra. Os pobres estudantes passam, dia e noite, debruçados sobre a banca, a ler, a estudar, ora revendo teoremas mal sabidos. Ora descrevendo naufrágios, passeios marítimos, caçadas, futebol, etc., ora procurando a Ursa maior. O cão menor, telescopiando os anéis de Saturno; ora visitando cidades, medindo a foz do Amazonas; agora recordando o que fizeram Moyses e Bonaparte; daqui a pouco traduzindo Byron e Chateaubriand. E os que fazem isso, com a ajuda de Deus, vão vivendo. Os que engolem o pão que o diabo amassou são os desinfelizes preparatorianos avulsos de química e física! Esses coitados! Torcem as orelhas, e, dela não pinga sangue! Em aparelhos por mais que façam, nunca chegam a fazer nada. Nem a própria missa dominical assistem mais! E, à noite, que pesadelos medonhos! Os sonhos róseos, azuis, verdes, dourados esvaeceram-se. As visões que lhes apresentam e perseguem; durante o mal dormido sono, são as esfinges dos professores Nascimento Moraes, Raymundo e Antonio Lopes, Oscar Galvão e outros. E, uma agitação horrível. Ante estas figuras temerosas, dão graças aos céus, quando aparece a Paula com a bandeja de café. É um alívio.... Dirão: que fracos! Mas qual o estudante, por mais preparado que não tenha medo de uma reprovação. E qual a coisa mais 'pau' que um 'pau' no fim do ano... a não ser o veto do Dr. Bona?! (O LÁBARO, 1921, p. 1).

A partir do trecho acima, a imagem construída de Nascimento Moraes pelos estudantes do Liceu Maranhense dos anos 20 era de uma figura temerosa, de grande rigor avaliativo e que deixava seus alunos amedrontados com ansiedade e insônia, ao pensarem na possibilidade de reprovação na disciplina desse professor, quando se aproximava o período dos exames finais. Sendo assim, uma representação bem diferente do professor em comparação à do outro egresso liceísta Josué Montello.

Sobre as representações, afirma Chartier (1988, p. 17) que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio”. Os alunos tinham representações diversas, nesse sentido, dependendo do grau de proximidade, da empatia que comungavam entre si e legitimavam consensualmente em forma de adjetivos positivos ou negativos acerca dos docentes dentro do convívio escolar.

A partir de 1930, Nascimento Moraes dedicou-se mais em atividades burocráticas, pela experiência comprovada e acumulada ao longo dos anos, assim executando tarefas fora do âmbito de sala de aula, mas que tinham relação com a

educação: produção e revisão de material didático, parecer sobre obra literária ou biografar maranhenses ilustres. Pelos fragmentos achados, ele não se envolveu como examinador de provas finais em estabelecimentos da capital como fazia de costume, uma fase menos intensa como docente no ensino secundário.

Em 1937, Nascimento Moraes havia sido designado pelo Diretor Geral da Instrução Pública João de Matos, para elaboração do novo programa de ensino primário, em regime de colaboração com os professores: “Jose Silvestre Fernandes, Maria do Carmo Neves Teixeira, Maria Helena de Castro Rocha, Maria do Patrocínio da Silveira Leite, Guiomar Franco de Sá, Mary Santos e Laura Rosa” (PACOTILHA, 1937, p.3).

Em 1938, continuava ainda como catedrático de geografia do Liceu Maranhense, assumindo mais outra responsabilidade: passaria a reger a mesma cadeira no Curso Complementar⁷ do referido estabelecimento de ensino, a partir de 23 de maio, por determinação da Diretoria Geral da Instrução Pública. Da mesma forma, aconteceu com os professores interinos: Tácito da Silveira Caldas, de matemática, José Abranches de Moura, de física e Rubens Damasceno Ferreira, de desenho.

Segundo a reportagem do jornal *Pacotilha*, de 8 de setembro de 1938, intitulada “O Pantheon Maranhense”, o Interventor Federal Paulo Ramos, com base no decreto-lei nº. 115 de 6 do corrente autorizava a reedição da obra “Pantheon Maranhense”, de Antônio Henriques Leal, com a incumbência do professor Nascimento Moraes de continuar a dita obra, que deveria ser produzida em quatro volumes, bem como este teria de biografar vinte e cinco maranhenses ilustres já falecidos, como exemplo: Antônio Henriques Leal, Celso Magalhães, Aluísio e Arthur Azevedo, Antônio Lobo, Graça Aranha, Coelho Neto e Humberto de Campos.

O dr. Paulo Ramos autorizou, pelo decreto-lei n. 115 de 6 do corrente, a reedição do “Pantheon Maranhense”, de Antônio Henriques Leal, e determinou o prosseguimento dos ensaios biographicos de maranhenses illustres já falecidos, designando o provector cathedratico do Lyceu Maranhense, prof. Nascimento Moraes, para continuar a obra de Henriques Leal. Os maranhenses a serem biographados são: Antônio Henriques Leal, Regente Braulio Muniz, Silva Maya, Pedro Nunes Leal, Joaquim Serra, Celso Magalhães, Antônio Coqueiro, Jose Eulalio, Fellipe Franco de Sá, Gentil Homem de Almeida Braga, Garcia de Abranches (O censor), Themistocles Aranha, Nina Rodrigues, Teixeira Mendes, Souza Andrade, Cezar Marques, Dias Careniro, Dom Luiz de Britto, Aluizio e Arthur Azevedo, Adelino Fontoura, Raymundo Corrêa, Antônio Lobo, Graça Aranha, Coelho Neto e Humberto de Campo. O texto do decreto n. 115 é o seguinte, sem os “considerando”: “Art. 1º - Fica autorizada a reedição

⁷ A nota sobre o Curso Complementar do Liceu Maranhense foi publicada no jornal *Pacotilha*, de 25 de maio de 1938, edição nº. 1121, sob o título “Administração Estadual: Actos do Poder Executivo”.

da obra denominada “Pantheon Maranhense”, da autoria do dr. Antônio Henriques Leal, em quatro volumes. Art. 2º- Fica designado o prof. José Nascimento Moraes, cathedratico do Lyceu Maranhense, para continuar a obra do dr. Antônio Henriques Leal, com mesmo título, devendo escrever, pelo menos, vinte e cinco ensaios biographicos de maranhenses illustres já falecidos. Art. 3º - Tanto a nova edição do “Pantheon Maranhense” como a sua continuação, deverão ser compostas na Imprensa Official do Estado, em edição popular, de modo a tornar a sua aquisição ao alcance de todos. Art. 4. º- As despesas com a execução do presente decreto-lei correrão à conta de crédito especial que o Governo abrirá em tempo opportuno. Art. 5. º- Revogam-se as disposições em contrário”. O acto do sr. Interventor Federal é desses que se gravam para sempre na história de um povo. (...) (PACOTILHA, 1938, p. 6).

Diante do exposto, a obra de Antônio Henriques Leal manteria suas características originais, no que se refere ao título e à exposição da intelectualidade literária e sua contribuição cultural para o Maranhão. Provavelmente, deram mais flexibilidade a Nascimento Moraes, no que tange à sua rotina de professor no ambiente escolar para se dedicar com acuidade e tempo nessa reedição que contaria com o apoio do governo estadual.

Segundo Machado (1996), o governo getulista foi o “período negro” de Nascimento Moraes, no sentido de que ele chefiando a imprensa oficial, o *Diário Oficial do Maranhão*, inclinou-se a exaltar a gestão do interventor Paulo Ramos. Esse apoio supostamente deveu-se, pelo fato de ambos terem trajetórias de vida pouco parecidas: a origem étnica e ocupar um alto posto, sem apadrinhamento político.

Independente das escolhas que Nascimento Moraes teve de fazer, acredita-se que a profissão docente, a princípio, não foi uma escolha, mas serviu do ponto de vista financeiro para suprir uma necessidade. Além disso, Martins (2006) ressalta que a escrita literária, o mercado editorial não lhe era favorável e os diversos periódicos tinham pouco tempo de duração.

Com o passar do tempo, o ofício docente permaneceu como parte integrante de seu percurso, mas não se verificou o exercício dessa atividade na década de 1950, a não ser requerendo sua aposentadoria.

Já na velhice, Nascimento Moraes apreciava caminhar pelo centro da cidade de São Luís com sua esposa e também costumava frequentar o teatro Artur Azevedo. Às vezes, ele dormia lá, acometido de hérnia e trajando roupas modestas. Sobre o vestuário e seus traços físicos, Machado (1996, p. 41) assim o descreveu:

Nascimento Moraes: recordamo-lo ainda, quase ao fim de sua longa vida, paletó surrado e chapéu caído sobre um rosto profundamente fincado em ritos de um amargo

ceticismo, grossos lábios característicos de sua negritude orgulhosa, veraz e autêntica, andar cambaleante dificultado pela hérnia que lhe avolumava as calças, perambulando dificultosamente pelas ruas íngremes de São Luís ou dormitando pachorrentamente numa das poltronas do centenário Teatro Artur Azevedo, ao lado da companheira que o conduziu nos últimos anos de existência.

Por tanto tempo dedicado à docência no Liceu Maranhense, o Governador Eugênio Barros concedeu pensão ao professor Nascimento Moraes, por meio da lei nº. 962 de 15 de setembro de 1953. Sua pensão aos 71 anos vigoraria enquanto existisse, de acordo com os artigos da presente lei, sem direito a repassar esse vencimento para esposa ou demais familiares.

O Governador do Estado do Maranhão. Faço saber a todos seus habitantes que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte lei: Art. 1º - É concedida ao professor José Nascimento Moraes Cr\$ 4.000,00 (quatro mil cruzeiros), que lhe será paga à razão de Cr\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros) por mês. Art. 2º - A pensão de que trata a presente lei, voto Moraes, a pensão anual de Cr\$ 24.000,00 (vinte e quatro mil cruzeiros) que vigorará até deixar de existir o professor José Nascimento Moraes. Art. 3º - Fica o Poder Executivo autorizado a abrir um crédito especial de Cr\$ 12.000,00 (doze mil cruzeiros), para fazer face à execução da presente lei no corrente exercício. Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da presente lei pertencerem que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e Produção a faça publicar, imprimir e correr. Palácio do Governo do Estado do Maranhão, em São Luís, 15 de setembro de 1953, 132º da Independência e 65º da República. Eugênio Barros. José Dias Vieira (MARANHÃO, 1953, p. 95).

Enquanto aposentado do ensino secundário, Nascimento Moraes já consolidado como docente e reconhecido por outros intelectuais, políticos, egressos liceístas e de outras instituições escolares, continuou escrevendo suas crônicas e sendo requisitado no meio jornalístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor Nascimento Moraes foi um dos intelectuais mais influentes na sociedade maranhense do século XX. Em se tratando do campo da História Cultural, sua história no ensino público jamais poderá ser escrita em linhas retas, pois encerra

um movimento, no qual ele foi simultaneamente protagonista do seu destino e submeteu-se às circunstâncias do momento.

Nascimento Moraes construiu seu itinerário, utilizando-se das estratégias e táticas, ministrando aulas particulares e no Liceu Maranhense, também dispendo de uma leitura diversificada e boa retórica para escrever nos jornais e expor suas convicções publicamente. Isso tornou-se possível por meio do consumo da cultura letrada, enfrentando barreiras sociais, aproveitando a chance de ser liceísta numa instituição de ensino secundário tradicionalmente elitista e retornando anos depois como catedrático de Geografia via concurso público.

A sala de aula foi o espaço onde Nascimento Moraes mais exerceu sua autoridade sobre os alunos, despertando neles diferentes sentimentos: de admiração, temor pelas suas avaliações, uma inspiração para ingressar na carreira literária e formar grêmios estudantis e de estímulo aos estudos, tendo sido uma referência para a juventude da época. Sua personalidade foi descrita por um desses alunos, o escritor Josué Montello, representando-o como mestre dedicado ao ofício docente e inclinado à leitura, por sempre portar um livro consigo. E, contrariamente, como uma figura temerosa por alguns alunos liceístas quando se aproximava o período dos exames finais.

Diante do exposto, o ofício docente não foi uma escolha, a princípio, independentemente das opções que Nascimento Moraes teve de fazer no começo de sua vida profissional. Mas, serviu do ponto de vista financeiro para suprir uma carência, em virtude da efemeridade dos jornais no mercado editorial, o que desfavorecia a escrita literária. O jornalismo, por conseguinte, ressoava com mais força no seu percurso, tanto que nos anos 1950, já aposentado do Estado e doente, foram escrevendo crônicas para imprensa periódica.

Contudo, a carreira de magistério deu suporte a Nascimento Moraes, no que diz respeito em ser concursado do Liceu Maranhense, lugar estratégico, profícuo de diálogo com a sociedade. Além disso, salienta-se o caráter fragmentário do seu percurso, visto ser impossível reconstitui-lo na sua totalidade, diante da redução de documentos, fontes extraviadas e desgastadas pelo tempo.

Portanto, este trabalho sobre a atuação de Nascimento Moraes no magistério vem contribuir, de forma diferenciada, para o campo historiográfico e da História da Educação Maranhense, visto que as abordagens sobre ele, até então, se detinham mais em questões ligadas ao jornalismo e à literatura.

REFERÊNCIAS

Fontes

Á borda do Abysmo. **O Lábaro**. São Luís, 30 ago. 1921. Disponível em: <http://www.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/>. Acesso em: 14 jul. 2014.

Administração Estadual. **Pacotilha**. São Luís, 28 dez. 1937. Disponível em: <http://www.bn.br/acervo-digital/>. Acesso em: 14 jul. 2014.

Administração Estadual: Actos do Poder Executivo. **Pacotilha**. São Luís, 25 mai. 1938. Disponível em: <http://www.bn.br/acervo-digital/>. Acesso em: 14 jul. 2014.

BRASIL. Administração dos Correios do Estado do Amazonas. Ato de nomeação de Raimundo do Nascimento Moraes. Manaus, 1 fev. 1904.

Instituto Nascimento Moraes. **Pacotilha**. São Luís, 19 jan. 1907. Disponível em: <http://www.bn.br/acervo-digital/>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MARANHÃO. Arquivo Público do Estado do Maranhão. Seção de Documentos Avulsos. Documento. Telegrama do Governador do Estado Raul Machado para o General Thaumaturgo de Azevedo, presidente do Congresso de Geografia em Belo Horizonte em 18 de setembro de 1919.

_____. Telegrama do Secretário do Interior Domingos Barbosa ao Secretário Geral do Congresso de Geografia, Dr. Rodolpho Jacob em 21 de julho de 1919.

_____. Ofício nº.108, de 8 de fevereiro de 1919, do Secretário do Interior Henrique José Couto comissionando os senhores Dr. Justo Jansen Ferreira e Professores José do Nascimento Moraes, Raymundo Lopes da Cunha, José Ribeiro do Amaral e Fran Pacheco para se incumbirem da aquisição e organização do “Atlas do Brasil”.

_____. Ofício nº. 758 da Secretaria do Interior comunicando a inclusão do professor José do Nascimento Moraes na comissão coletora e organizadora dos dados relativos ao Maranhão para a 2ª edição do “Atlas do Brasil”. Maranhão, 26 mar. 1919.

_____. Ofício nº. 783, de 17 de abril de 1920, do Secretário do Interior Domingos Barbosa ao Dr. Justo Jansen Ferreira.

_____. José do Nascimento Moraes. Portaria de Nomeação para reger interinamente a cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria da Escola Normal em 28 de abril de 1911.

_____. Atestado de Proficiência do Ensino Primário. São Luís, 8 mar. 1895.

_____. Certidão de Batismo de Raimundo Nascimento Moraes. São Luís, 9 out. 1896.

MARANHÃO. Biblioteca Pública Benedito Leite. Seção de Obras Raras. Maranhão de luto, chora a morte do professor Nascimento Moraes: Biografia. **Pacotilha - O Globo**, São Luís, 22 fev. 1958.

_____. Seção de Obras Raras. Homenagem da Pátria ao seu director José Nascimento Moraes. **A Pátria**. São Luís, 19 mar. 1908.

MARANHÃO. Decreto nº. 210, de 27 de janeiro de 1914. Provê, vitaliciamente, na cadeira de Geografia do Liceu Maranhense, o cidadão José Nascimento Moraes.

_____. Lei nº. 962 de 15 de setembro de 1953. Concede pensão ao professor José Nascimento Moraes e dá outras providências.

_____. **Regulamento do Lyceu Maranhense**. 8 fev. 1896.

O Pantheon Maranhense. **Pacotilha**. São Luís, 8 set. 1938. Disponível em: <http://www.bn.br/acervo-digital/>. Acesso em: 14 jul. 2014.

Registro Civil. **Pacotilha**. São Luís, 30 jul. 1909. Disponível em: <http://www.bn.br/acervo-digital/>. Acesso em: 14 jul. 2014.

Sem título. **Pacotilha**. São Luís, 10 jul. 1905. Disponível em: <http://www.bn.br/acervo-digital/>. Acesso em: 14 jul. 2014.

Referências Bibliográficas

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma Vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Nauro. **As esferas lineares**. São Luís: Edições SECMA, 1996.

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. **Operários da saudade**: os novos atenienses e a invenção do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2006.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

_____. **Panorama da literatura maranhense**. São Luís: Imprensa Oficial, 1955.

MONTELLO, Josué. **Uma palavra depois de outra**: notas e estudos de literatura. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969.

MORAES, Jomar. **Apontamentos de literatura maranhense**. São Luís: SIOGE, 1977.

SIRINELLI, Jean-François. "Os intelectuais". In: RÉMOND, Réne. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

O QUE ENSINAR E COMO ENSINAR EM TEMPOS DE “ALARIDOS E POLÊMICAS”: MEMÓRIAS DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS (BAHIA, PERNAMBUCO - 1960-1970)⁸

Virginia Pereira da Silva de Ávila (UPE)

virginia.avila@upe.br

Raquel Alves Neto (UPE)

raquelch-8809@hotmail.com

NOTA INTRODUTÓRIA

Este texto examina a trajetória de professoras primárias que atuaram no semiárido nordestino, especificamente nos estados da Bahia e Pernambuco, entre os anos de 1960 e 1970 –, período marcado pelo regime militar e o conseqüente cerceamento dos direitos civis, políticos e sociais com repercussões nos modos de funcionamento no interior das escolas. Busca identificar os mecanismos de organização e racionalidade das atividades escolares e a forma como professoras de escolas isoladas, também conhecidas como escolas da roça, se apropriaram e/ou organizaram estes aspectos na prática pedagógica: o que e como ensinar e o tempo destinado para ensinar.

O estudo se justifica, para utilizar uma expressão de Rocha (2014) pela possibilidade de se conhecer o passado e estabelecer relações com o presente a partir das memórias de professores (as). Como lembra Le Goff, é da análise e interpretação dos registros, da memória que se reconstitui a história, que por sua vez, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro (1994).

Nora (1993), por exemplo, apresenta os “lugares de memória” no mundo material, mas não abre mão do simbolismo. De acordo com o seu pensamento, os lugares de memória nascem e vivem do sentimento, não há memória espontânea, pois, ela:

[...] obriga cada um a se lembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade [...] a memória é a vida sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento (NORA, 1993, p.19).

Entre o que foi prescrito e o vivido há sempre um movimento, uma seleção das lembranças a serem recordadas. Sendo assim, a contrapartida da memória é

8 Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento intitulada “Escola Primária e Cultura Escolar no Sertão Pernambucano (1931-1970)”. O projeto conta com a participação de alunos do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (Mestrado Profissional em Educação), alunos egressos dos cursos de Pedagogia e bolsistas de iniciação científica

o esquecimento, não sendo possível tudo lembrar, pois a memória é seletiva. Neste aspecto, a história é concebida como uma narrativa que constrói uma representação sobre o passado (PESAVENTO, 2003).

Com referência aos aspectos teórico-metodológicos da investigação, optou-se pela história oral⁹, que consiste na utilização de entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Para tanto, foram selecionadas 06 entrevistas realizadas por estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no sertão do São Francisco, entre 2013 e 2014, com professoras que lecionaram em escolas primárias rurais e urbanas no período em tela.

Na escolha do referencial teórico, privilegia-se o diálogo com diferentes autores do campo da história e da historiografia da educação, mais especificamente aqueles relacionados à Nova História Cultural.

O trabalho está organizado em duas seções. A primeira, apresenta um breve histórico sobre o período em tela e as mudanças provocadas pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 5.692, em 11 de agosto de 1971. A segunda, trata de questões relativas ao percurso da formação docente, das disciplinas ministradas e concepções de ensino. Por fim, o texto aponta para a necessidade de estudos mais aprofundados acerca dos impactos do regime militar na organização e funcionamento das escolas e nos modos de pensar e sentir de professores que exerceram o magistério no semiárido nordestino.

Nas décadas de 1960 e 1970, o país viveu o auge da ditadura militar (1964-1985). Esse momento histórico se caracteriza por inúmeras restrições à sociedade brasileira. A publicação do Ato Institucional n.º 5 (AI-5)¹⁰, em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva deu plenos poderes ao presidente para fechar o Congresso, cassar mandatos e suspender direitos políticos.

No âmbito educacional, as políticas implementadas na vigência de regime militar provocaram mudanças significativas, tais como: a repressão imposta pelo decreto-lei 477¹¹ com a restrição e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades públicas, práticas pedagógicas de caráter tecnicista, além da expansão da iniciativa privada no ensino superior, entre outros.

9 A história oral começou a ser utilizada nos anos 1950, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México, e desde então se difundiu bastante. Ganhou também cada vez mais adeptos, ampliando-se o intercâmbio entre os que a praticam: historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso: 7 jun. 2014.

10 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso: 01 jan. 2016.

11 Em 26 de fevereiro de 1969, foi editado o Decreto-Lei n.º 477, que previa a prisão e afastamento da universidade de estudantes e professores que ousassem desafiar os limites impostos pela ditadura militar à liberdade de pensamento.

No exame de Ferreira Jr. e Bittar (2006), a adoção de um modelo de ensino com ênfase no desenvolvimento de técnicas, visando a formação de mão de obra em detrimento de uma formação integral, foi determinante para a queda da qualidade da educação nas escolas públicas de 1.º e 2.º graus ao longo dos 21 anos de regime militar, com repercussões nos dias atuais.

Vale lembrar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, reestruturou a organização escolar em vigor desde a Lei n. 4.024/1961¹², fixando as normas para o ensino de 1º e 2º graus. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos. Em substituição a um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente, em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos.

Essa legislação previa ainda, um núcleo comum para o currículo de 1.º e 2.º grau e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais. Tornou-se obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino. Outra alteração importante conforme observa Frattini (2011) ocorreu no campo da avaliação, que passou a ser expressa em notas ou menções, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final. Tais medidas visaram dar maior flexibilidade as exigências do sistema de avaliação e, no limite, diminuir a seletividade do ensino em nome da democratização das oportunidades educacionais.

A ESCOLHA DO MAGISTÉRIO E A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

Superar as adversidades climáticas e a vida de privações, foram alguns dos desafios enfrentados por meninas que encontraram no curso de magistério, novas perspectivas de vida.

[...] fiz o curso primário em uma escolinha de barro que na verdade era uma casa dividida, que foi construída pela

12 A LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso: 01 jan. 2016. Prevista na Constituição de 1934, a organização de um sistema nacional de educação somente veio a lume quase 30 anos depois. Essa foi a primeira legislação criada somente para regularizar o sistema de ensino do País tratando de aspectos como regulamentação de conselhos estaduais de educação, formação mínima exigida para professores e ensino religioso facultativo. Especialistas no tema concordam que a LDB/61, foi um grande avanço, tornando o ensino menos enciclopédico, como ainda menos conservador e vertical.

população que morava lá e o curso secundário foi muito difícil por morar em lugar muito pequeno e por ser difícil o acesso. A escola não tinha condições apropriadas para o ensino, [...] tinha que sentar no chão e só tinha aula três vezes na semana.

É assim que Rosa da Silva Gonçalves, nascida em 1951, no estado da Bahia recorda o seu período de escolarização. Mas, a carreira do magistério não foi uma escolha aleatória. Além de considerar o ato de *ensinar* “*como algo muito bonito*”, o outro motivo estava relacionado ao fato de ser de origem de família pobre e sem condições de mantê-la em outra cidade para prosseguir os estudos, restando o magistério como alternativa de trabalho. O início da carreira foi como professora substituta em uma escola localizada na roça. Permaneceu no magistério por 12 anos, de 1969 a 1970. Depois casou e a pedido do marido abandonou a profissão para cuidar do lar.

Na escola primária, a professora Rosa lecionou as disciplinas de Português e Matemática. Era uma escola muito pobre. Os livros eram doados por escolas de cidades vizinhas, “[...] *apesar de serem muito velhos era o que a gente tinha e a aula era muita falada por que não tínhamos quadro*” (GONÇALVES, 2013). A avaliação dos alunos era realizada através de exercícios da tabuada, perguntas orais de português e pelo comportamento. Sobre a repercussão da reforma do ensino de 1º e 2º graus na década de 1970, ela diz que foi “[...] *tudo normal e em relação às mudanças nas condições de trabalhos dos professores [...]*”. Na sua avaliação o período da ditadura militar não influenciou a prática dos professores, até porque, o local em que morava mais parecia, segundo ela, um lugar perdido no meio do nada.

A realidade da professora Lindomar Maria da Silva Souza, não foi muito diferente. Frequentou o curso primário em Sento Sé, no interior da Bahia, no Grupo Escolar Dr. Antônio Balbino, entre anos de 1965 a 1968. A escolha da carreira do magistério foi por uma questão de aptidão e identificação com a profissão, já que desde criança ajudava em bancas de alfabetização e reforço escolar. Ingressou na profissão por meio de concurso público, em 1978, permanecendo por 33 anos. Lembra-se que as condições eram precárias “[...] *e o professor teria que se desdobrar para fazer um bom trabalho*”. Sobre o salário, a professora chama a atenção para a pouca valorização da profissão, situação que se mantém até os dias atuais, conforme faz questão de ressaltar.¹³

13 Para Vicentini e Luigli (2009), realizar uma “história da remuneração” dos professores é tarefa que apresenta algumas dificuldades, embora seja importante para compreender os movimentos da profissionalização. Em primeiro lugar, devido às variações históricas da moeda, não é possível saber se os docentes ganhavam muito ou pouco pelo seu trabalho de modo objetivo e confiável. Em segundo lugar, para compreender a adequação salarial em cada momento, é preciso tomar os níveis de satisfação com o salário recebido, mais do que o valor do dinheiro, que é relativo para cada momento histórico.

Um exemplo significativo dessa situação, foram as escolas rurais no estado de Pernambuco na década de 1960. Escolas rurais do estado, em precárias condições de funcionamento, se encontravam localizadas lado a lado com escolas rurais mantidas pela União, nas quais as professoras eram melhor remuneradas e possuíam melhores condições de trabalho (recursos didático-pedagógicos). Este fato demonstra, na análise de Vicentini e Luigli (2009), que na formação docente no Sertão pernambucano se exigia pouco, ou seja, apenas o conhecimento básico para o exercício docente ensino em escolas primárias.

Ainda sobre a professora Lindomar, iniciou a carreira docente no curso primário em uma escola pública estadual.¹⁴ Nessa escola ministrava as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso. A professora recorda que, *“no currículo as disciplinas tinham muita importância tanto para a vida escolar como para a vida profissional, preparando os alunos, que eram na sua maioria oriundos da periferia e de baixa renda”*. Sua metodologia era baseada em aulas expositivas e a avaliação possuía um caráter global, ou seja, aspectos como assiduidade, desempenho, nível de aprendizagem, testes e avaliações escritas e orais compunham o repertório a ser avaliado pelos professores.¹⁵

No que se refere a reforma do ensino de 1º e 2º graus no início da década de 1970, a professora Lindomar destaca algumas mudanças radicais na grade curricular, como por exemplo, a supressão de algumas disciplinas e a não obrigatoriedade do ensino de Sociologia, para citar um exemplo. Nesse período, os professores encontraram dificuldades para compreender as mudanças na forma avaliação, *“faltava pessoas capacitadas para orientar o professor [...] houve certa confusão com essas alterações [...] até o professor se adequar entre notas e conceito”* (SOUZA, 2014). Mas, por outro, como lembra a professora, esse foi um momento de grande abertura de vagas.

O que em certo ponto foi bom porque criou novas oportunidades para os alunos, ele entraria mais cedo na escola e cresceu o número de alunos alfabetizados exigindo dos pais o cumprimento de leis fazendo com que seu filho estudasse mais cedo (SOUZA, 2014).

Já a professora Marlúcia Carvalho dos Santos, nascida em 1949, na cidade Jacobina, na Bahia, diz que houve “um pouco de alarido” com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, *“[...] mas logo nos adaptamos e procuramos acompanhar mudanças.*

-
- 14 Frago (2001) ao tratar dos elementos constitutivos da cultura escolar, atenta para as particularidades que caracterizam cada estabelecimento educacional, tais como organização do tempo, calendário, currículo, programas e métodos de ensino, entre outros. Assim, para esse autor, não existem escolas iguais, ainda que seja possível estabelecer semelhanças entre elas.
- 15 Neste aspecto, Escolano (2008) dirá que a dimensão do tempo na escola constitui um dos elementos estruturantes da cultura escolar, por sua influência e interação com outros elementos que formam a vida escolar - como o espaço, o currículo, a conduta dos sujeitos -, entre outros.

Tanto que no meu caso ensinei disciplinas que não estudei.” Segundo ela, a mudança no cotidiano da escola com a grande abertura de vagas não foi acompanhada de uma preocupação com o espaço, que se refletiu em salas superlotadas com pouca ou nenhuma estrutura. Em 1974 ficou responsável por uma turma de 4ª série com 50 alunos. Recorda que nesse período um livro do Frei Beto influenciou, sobremaneira a sua prática docente, o que lhe custou à denúncia de um pai junto a Secretaria de Educação, sendo acusada de infiltrar ideias comunistas na Escola.

Sobre as ideias comunistas, a professora Marlúcia explica que sempre procurou ser criativa e dinâmica, tratando o aluno de forma ativa no processo e não como um simples ouvinte. No ensino primário, lecionou as disciplinas de História do Brasil, Educação Moral e Cívica, Integração Social, Didática Geral, Prática de Ensino, português, Estudos Sociais e Matemática, Estrutura. O perfil dos alunos era composto de alunos de baixa renda e classe média.

Nascida em Pernambuco, a professora Maria de Sá Coelho de Souza, lecionou a disciplina de História em uma escola estadual Polivalente¹⁶. A metodologia empregada incluía desde aulas expositivas e atividades diversificadas até atividades extraclases. Com relação à importância das disciplinas no currículo o objetivo era segundo a professora “[...] *preparar o estudante para a vida, formando um cidadão crítico, pensante e transformador, contribuindo com os problemas*”. Sobre a repercussão da reforma do ensino de 1º e 2º graus na década de 1970, a professora comenta que causou muita polêmica.

[...] teve muitas mudanças, inclusive do ensino obrigatório de oito anos para a faixa etária entre 7 aos 14 anos. Em 1970, com a crise econômica [...] ocorreu também salários baixos. [...]. Esse período foi marcado por uma expansão no número de empregos, gerando muitas oportunidades, sendo positivo para o estudante. Nas décadas de 60 e 70 na ditadura militar [...] os profissionais da educação eram menos qualificados, pois não tinham a formação necessária para formar cidadãos críticos, com conhecimentos para lutar pelos seus direitos.

Para Isabel Amorim Gomes Souza nascida em 1943, no interior de Pernambuco (1943), a escolha da carreira do Magistério ocorreu pela identificação com a área da educação. Entre 1965 e 1967 trabalhou na Escola Alfredo Amorim, distrito de Rajada (zona rural), onde ministrou as disciplinas de História, Geografia, Religião e Ciências. A metodologia era por meio de atividades extraclasse e muita aula expositiva, e a utilização de livros e apostila. A professora recorda que os alunos eram avaliados por

16 As Escolas Estaduais Polivalentes, foram criadas durante a ditadura militar. Dois objetivos marcaram a criação destas escolas, quais sejam, a integração da educação geral à iniciação técnica e a ampliação da oferta de mão de obra para as indústrias.

meio de provas e apresentações de trabalhos, sem fazer referência ao período do regime militar e a repercussão no cotidiano escolar.

Yolanda de Almeida, por vez, nasceu no dia 15 de novembro de 1943, na cidade de Petrolina – PE. Aluna dedicada, tornou-se professora muito cedo. Iniciou seus estudos no início da década de 1950.

[...] eu fiz três anos do curso primário na escola pública, um ano na escola que era chamada Artífices Petrolinenses e 2 anos na escola Dom Malan, na década de 50, já no grupo escolar Dom Malan. Daí eu foi transferida para a colégio Maria Auxiliadora na 3.ª série do curso primário e aí eu estudei lá a 3.ª e a 4.ª série. (ALMEIDA, 2013).

O ingresso da entrevistada na carreira do magistério aconteceu em 07 de abril de 1961, completando, em 2014, cinquenta e três anos no exercício efetivo do magistério. A escolha do magistério como profissão, segundo ela, já estava “escrita” (grifos nosso):

Há o magistério, eu já nasci com ele, já estava no meu DNA, porque desde cedo essa carreira já se delineou na minha vida. E em todas as brincadeiras eu só brincava de escola e a professora era eu, o que a professora fazia na sala de aula, eu juntava a meninada da rua, alguns parentes, amiguinhos e todos, e a gente brincava de escola. E aí desde cedo eu já pensava: “vou ser professora”, “vou ser professora”, e essa ideia ninguém conseguiu tirar da minha cabeça (ALMEIDA, 2013).

Quando questionada sobre a ditadura militar, a professora lembra:

[...] no regime militar eu me lembro bem, eu lecionava, foi em 31 de março de 1964, quando eu cheguei ao tiro de guerra e não me deixaram entrar. Os soldados, sargentos e tudo, não me deixaram, e no Brasil era revolução, aí eu voltei para casa até o dia em que me permitiram entrar e dar aula normalmente (ALMEIDA, 2013).

Segundo Almeida, embora o país vivesse momentos de terror, com os militares perseguindo, torturando e matando pessoas inocentes, na escola em que trabalhava, pouco ou quase nada mudou; a frequência e a procura dos jovens pela escola, tudo continuou igual.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Mesmo tratando-se de um período de muita turbulência, a repercussão do regime militar não foi uniforme no País. Em alguns estados, especialmente nas capitais o cerceamento à liberdade de expressão, as perseguições e prisões de civis foram

mais intensas do que em outros. De acordo com as professoras que lecionaram nos estados da Bahia e Pernambuco nas décadas de 1960 e 1970, em muitas localidades do semiárido nordestino os professores continuaram a sua vida normal, sem maiores transtornos.

Com relação a lei de n. 5.692/71, foram instituídas medidas visando a flexibilidade as exigências do sistema de avaliação e, no limite, diminuir a seletividade do ensino em nome da democratização das oportunidades educacionais. Também foi adotado, com esta legislação, um número máximo de 35 alunos por sala. Anteriormente, não existia um limite máximo.

A temática é envolvente e exige novos investimentos a fim de se compreender os impactos provocados pelo regime militar nos modos de organização e funcionamento das escolas e na prática dos professores diante das mudanças em curso nesse período.

Por ser este um campo de investigação ainda pouco explorado, pretende-se, com o presente trabalho, contribuir com os estudos da área de história da educação nos estados da Bahia e Pernambuco, mais precisamente na região do sertão do São Francisco, integrando-o às pesquisas sobre cultura escolar, principalmente no que diz respeito à trajetória de professores (as) primários (as) e à conformação do saber docente, evidenciadas nas marcas de tempo reconstruídas pela memória.

REFERÊNCIAS

ESCOLANO, Agustín Benito. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA JR. Amarílio.; BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

FRAGO, Antonio Vinão. **Tempos Escolares, Tempos Sociais: La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en Espana (1838-1936)**. 1. ed. Barcelona: Ariel S/A, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão, et al. 2.ª Ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo. Contexto, 2007.

_____. **Manual de História Oral**. São Paulo, Loyola; ISBN: 1996, 4ª ed.

NORA, Pierre. Entre a Memória e História: A problemática dos lugares. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História**. Projeto História, São Paulo, n.º 10, dezembro de 1993. p. 6 - 28.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROCHA, Cícera M. P. Ser professora no semiárido nordestino: a trajetória de Yolanda de Almeida (1960-1970). In: V Encontro Norte e Nordeste de História da Educação. **Anais...Teresina**, 2014.

SOUZA, Rosa de F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. V.2.

VICENTINI, Paula. P.; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.4).

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Disponível em: 03 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências, 2003. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126092/decreto-lei-477-69>. Acesso: 01 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases a Educação Nacional. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso: 01 jan. 2016.

ENTREVISTAS

ALMEIDA, Yolanda. **Entrevista concedida à Cícera Maria Peixoto Rocha e Virgínia Pereira da Silva de Ávila.** Petrolina. 2013.

GONÇALVES, Rosa da Silva. **Entrevista concedida à Alef Henrique Conceição Tavares.** Petrolina. 2013.

SANTOS, Marlúcia Carvalho. **Entrevista concedida à Sheila da Silva Santana.** Petrolina. 2013.

SOUZA, Isabel Amorim G. **Entrevista concebida à Elinalva Coelho Luz.** Petrolina. 2013.

SOUZA, Lindomar Maria da S. **Entrevista concedida à Quésia Tâmara da Silva Souza.** Petrolina. 2013.

SOUZA, Maria de Sá Salete C. **Entrevista concedida à Alba Valéria Souza Andrade** Petrolina. 2013.

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E PODER EM PRINCESA-PB / 1931-1939

Charya Charlotte Bezerra Advíncula (UFPB)
charyabadvincula@hotmail.com

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE PRINCESA/PB APÓS 1930

As escolas em Princesa cresceram consideravelmente entre os anos de 1920 e 1930. Em 1918, a cidade contava com duas cadeiras rudimentares de 3ª categoria¹⁷, sendo que, ao final de 1920 já contava com um grupo escolar, além de nove cadeiras isoladas rudimentares e elementares mantidas pelos governos estadual e municipal.

Na década de 1930 houve um crescimento menor do número de escolas públicas mantidas pelo estado nesse município. As cadeiras isoladas que o estado mantinha, a partir de 1931, eram o somatório das cadeiras já existentes anterior a esse período, com a criação de mais três e a acoplação das três cadeiras mantidas pelo município com unificação do ensino primário na Paraíba através do decreto nº 33 de 11 de dezembro de 1930 ("A UNIÃO", 1930 p.8). Com este decreto, as escolas primárias das localidades rurais de Alagoa Nova, Cachoeira de Minas e São José, passaram a ser custeadas pelo estado e não mais pelo município de Princesa.

Decreto Nº 33 de 11 de dezembro de 1930

Unifica o Ensino publico primario do Estado da Parayba.

O interventor federal do Estado da Parayba, attendendo à necessidade da unificação do ensino publico primario, como medida imprescindível a sua methodização e melhor diffusão, attendendo a que as escolas primárias mantidas pelos municipios não apresentam a efficiência desejada além de outros motivos, pela falta de uma orientação única, que controle tecnicamente o ensino nellas ministrado;

Decreta

Art. 1º – O ensino publico primario em todo o Estado, a partir de 1º de janeiro de 1931, constituirá a serviço exclusivamente estadual subordinado as leis do Estado.

§ único – A secretaria do interior, justiça e instrucção publica expedirá as necessárias instrucções as cadeiras actualmente mantidas pelos municipios.

Art. 2º – As prefeituras recolherão mensalmente aos cofres 20% da respectiva arrecadação, destinados à instrucção publica e assistência infantil, revogada a disposição contraria que os obrigava a contribuir com 10% de sua receita para a constituição da caixa de conservação e construção de estradas e rodagens.

Art. 3º – Revogam-se as disposições em contrário.

Palacio do Govêrno do Estado da Parayba, em João Pessoa, 11 de Dezembro de 1930, 42º da Proclamação da Republica.

Antenor Navarro

Flodoardo Lima da Silveira

(JORNAL “A UNIÃO”, 12 DE DEZEMBRO DE 1930, p. 17).

A tendência de centralizar as ações governamentais não foi um caso isolado da Paraíba. As reformas educacionais e a centralização política foram características marcantes da nova ordenação brasileira, a partir de 1930, com a tomada de poder do presidente Getúlio Vargas. A reforma da educação de Francisco Campos, em 1931, pela primeira vez no país estabeleceu diretrizes nacionais ao ensino no Brasil, estruturando organicamente o ensino secundário, comercial e superior, além de seriar o currículo e estabelecer a obrigatoriedade do ensino primário, que passaria a ser estruturado em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e um complementar, de dois anos.

Para a Paraíba, as alterações do decreto 873 de 21 de dezembro de 1917 (A UNIÃO, 1918) - modificado através do decreto 1.484 de 30 de julho de 1927 (UNIÃO, 1927) -, prescreveu o ensino primário de 4 anos, mais dois anos do ensino complementar. Ao catalogarmos as notícias, matérias e documentos sobre a instrução pública do estado da Paraíba, que foram publicados nas páginas do jornal “A União”, percebemos que os exames finais dos grupos escolares sofreram uma modificação a partir do ano letivo de 1936. Até 1935, os grupos escolares, principalmente da Capital e algumas cidades do interior, publicaram os resultados dos 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso primário e 1º e 2º anos do curso complementar. Já no ano seguinte, incluiu-se nessas publicações o 5º ano do ensino primário (JORNAL “A UNIÃO”, 1931-1939).

A partir de 1936 o estado da Paraíba, passa a ofertar instrução primária de 5 anos, seguindo o modelo adotado da Capital do país (A UNIÃO, 1935, p.8). No ano de 1937, na seção “Vida Escolar” do Jornal “A União”, traz a publicação dos resultados do 5º ano do curso primário do grupo escolar “Gama e Melo” (JORNAL “A UNIÃO”, 1937, p.8), sendo assim esta cidade agora passa a oferta o curso primário de 5 anos. Além do curso primário o grupo escolar passar também a oferta o curso complementar, inferimos com base na documentação encontrada que curso complementar passar a ser ofertado no grupo escolar a partir de 1937, já que nesse anos encontramos além da publicação do resultado final do 1º ano do referido curso (JORNAL “A UNIÃO”, 1937, p.8), a cobrança da Diretoria da Instrução do estado da Paraíba o envio da folha complementar do ano letivo de 1937 do 1º ano do curso complementar do grupo escolar “Gama e Melo” (JORNAL “A UNIÃO”, 1938, p.6)

A reforma educacional do estado da Paraíba data de 1917, através do decreto nº 873 de 21 de dezembro deste ano, tendo sido reformulada em 1927, com o decreto nº 1.147, de 30 de julho, que modificou alguns artigos do regulamento de 1917, sem grandes alterações no que se refere ao curso primário, objeto deste estudo. A grande mudança na educação paraibana ficou para o início da década de 1930, com a unificação do ensino primário e com a reforma do ensino primário de 1935, que propôs que a instrução pública na Paraíba seguisse o modelo prescrito pelas leis da capital do país (JORNAL “A UNIÃO”, 1935), seguindo a tendência do novo regime político de centralização das ações. Após a unificação do ensino primário na Paraíba, no município de Princesa o percentual recolhido aos cofres do estado era superior ao que a cidade vinha empregando anteriormente à unificação do ensino primário, mesmo assim, de 1931 a 1939, não houve ampliação do número de escolas, ainda que em outros municípios isso tenha ocorrido.

No primeiro semestre de 1931, o estado da Paraíba criou 121 novas cadeiras isoladas, através do decreto nº112 de 19 de maio de 1931 (JORNAL “A UNIÃO”, 1931, p. 8). Destas, nenhuma fora instalada em Princesa, tendo sido contemplados vários municípios sertanejos como Patos, Sousa, Cajazeiras, Piancó, Conceição, Teixeira. Os municípios que os líderes políticos apoiaram a chamada “Revolução de Princesa” ficaram fora, como Catolé do Rocha, do ex-governador João Suassuna e Princesa, de José Pereira.

Princesa, a partir de 1931, passou a ter apenas as escolas mantidas pelo estado, ainda assim, o município colaborava com 20% de sua arrecadação bruta para a manutenção das escolas, que significava a importância de 10:000\$000 (dez mil contos de réis) anuais, segundo o decreto que orçou as despesas e fixou a arrecadação para o exercício financeiro para o ano de 1931 (JORNAL “A UNIÃO”, 1931, p. 8).

Mesmo com as mudanças educacionais que eclodiram na década de 1930, com a unificação do ensino na Paraíba e a tendência de centralização das ações do governo central com as reformas educacionais dos estados percebemos que, no município de Princesa, as alterações não refletiram grandes mudanças, já que a quantidade de escolas não foi alterada, nem tampouco o conteúdo e os métodos. A grande maioria das professoras e professores que lecionavam nessas escolas era leiga, como pudemos comprovar ao montar a tabela acima, tendo como base os recibos de pagamentos no período de 1930 a 1939. São raras as cadeiras que eram providas por normalistas. Quando isso acontecia, usualmente, depois de algum tempo, as professoras pediam transferência para as suas cidades de origem, ou próximas de suas residências.

Cadeira Rudimentar Urbana Mista
de S. José de Princesa, 31 de julho de 1936

Ilustre Sr. Inspector Admini-
trativo desta localidade,

Atesto afirmativamente
Antonio de Souza Brazil
inspector administrativo
S. José 31 julho de 1936

Alzira Moura Magalhães, pro-
fessora desta cadeira, precisa para
justos fins, que V. S. se digne ates-
tar em face deste, se as aulas
da escola sob a sua direcção
funcionaram nos dias regulamento-
res do vigente.

N. S.
P. deferimento

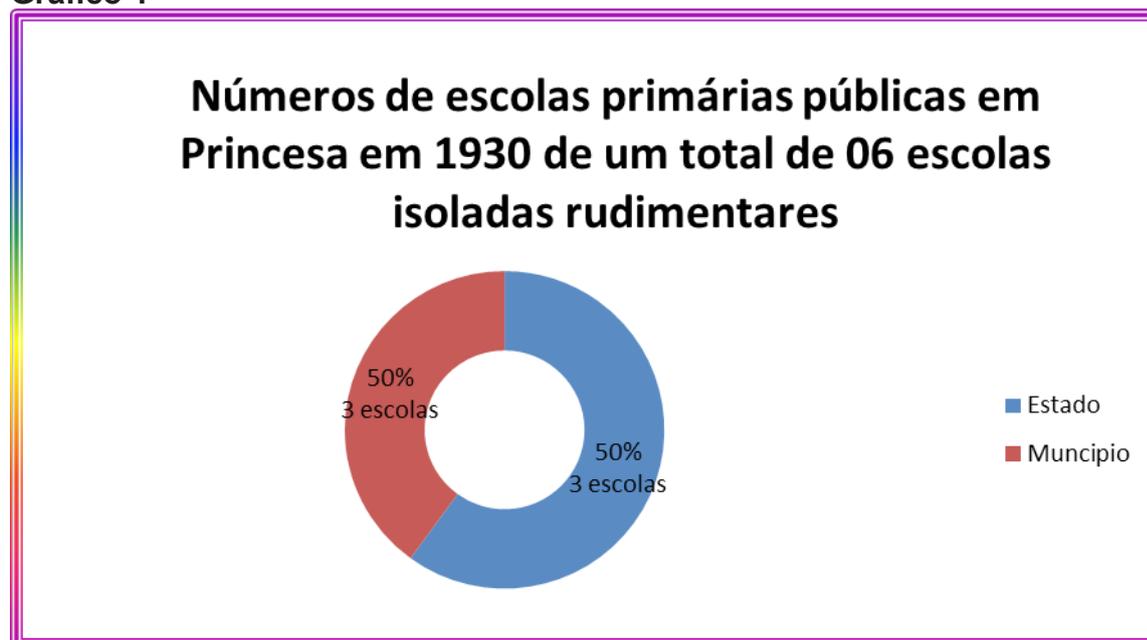
Alzira Moura Magalhães
S. José, 31 de julho de 1936

FIGURA 1 Solicitação de atestado de frequência da professora Alzira Moura Magalhães da cadeira isolada rudimentar de São José, município de Princesa/PB.

Fonte: FUNESC: CAIXA Nº 27 , ANO 1936/1937

Para ilustra casos de pedidos de transferências, a professora Isaura Gama foi nomeada para lecionar na cadeira isolada de Tavares, como interina, para o cargo de professora de 1ª entrância no dia 01 de março de 1936 (“A UNIÃO”, 1936, p. 6). Em menos de um ano, precisamente em 18 de fevereiro de 1937, ela foi transferida - a pedido - para outra cadeira de igual categoria em Jaguaribe, na capital paraibana (JORNAL “AUNIÃO”, 1937, p.5).

Gráfico 1

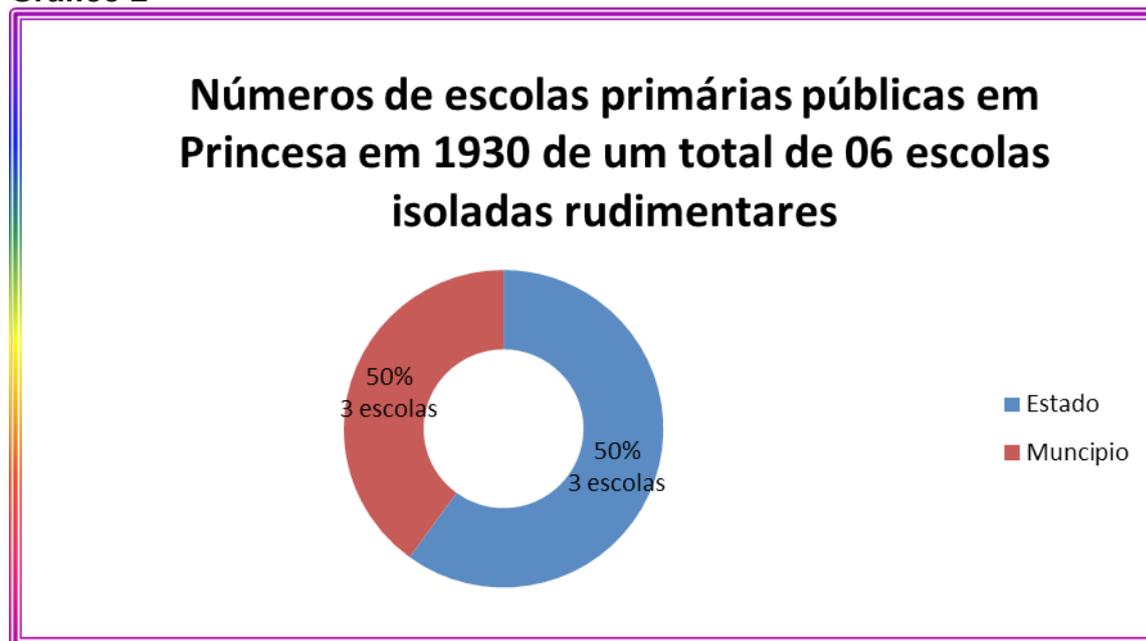


Fonte: JORNAL “A UNIÃO”, 1927; FUNESC, 1927

A partir de 1930, houve uma expansão dos números de cadeiras rudimentares mantidas pelo estado, mas em escala bem menor do que na década anterior. Em 1931, este município contava com 09 cadeiras isoladas rudimentares. É bem verdade que em 1927, este município já possuía esse total de escolas, mas vale salientar que nesses anos funcionaram nesse município 03 cadeiras isoladas elementares que no ano seguinte foram reunidas no grupo escolar, sendo que o estado a partir do início do funcionamento do grupo manteve, até 1930, mais três cadeiras isoladas rudimentares.

O aumento das cadeiras isoladas rudimentares deu-se pela criação de 03 novas escolas e pela unificação do ensino primário na Paraíba que acoplou outras três, que anteriormente eram mantidas pelo município. Segundo o decreto nº 873\1930, essa ação fora imposta, “[...] como medida imprescindível do ensino público à sua metodização e melhor difusão, atentando para o fato de que as escolas mantidas pelo município não apresentavam eficiência” (JORNAL “A UNIÃO”, 1930). O grupo escolar também expandiu sua atuação e em 1931 funcionava com cinco salas de aulas, passando o curso complementar de dois anos a ser seriado a partir de 1935, além do ensino primário.

Gráfico 2



Fonte: JORNAL “A UNIÃO”, 1930 FUNESC, 1930

Apesar da expansão da educação com a construção de vários grupos escolares pelo estado, na cidade de Princesa, as cadeiras isoladas rudimentares ou elementares eram maioria, atendendo a uma quantidade maior de alunos de diversas localidades, já o grupo escolar atendia aos alunos da sede do município.

AS CADEIRAS ISOLADAS MANTIDAS PELO MUNICÍPIO DE PRINCESA-PB/ 1931-1939

No período de 1931 a 1937, não encontramos nenhuma documentação que demonstrasse que o município de Princesa oferecesse ensino primário para além da contribuição obrigatória. As escolas públicas desse período eram administradas, exclusivamente, pelo estado. Para essas aulas, conseguimos localizar -nos decretos que orçavam e fixavam as despesas, bem como nas atas da Câmara Municipal-, que houve um funcionamento regular no período em foco. Sendo assim, a população de Princesa, em 1931, contava com nove escolas mantidas pelo estado; em 1938 a prefeitura subvencionou 16 escolas primárias, conforme consta na matéria sobre o 1º ano da administração do prefeito José Cardoso (JORNAL “A UNIÃO”, 1939).

1º Ano da administração do Dr. José Cardoso – As Realizações municipais

Instrução Pública

Cuidou com especial carinho da instrução, subvencionado 16 escolas mistas rurais e mantendo uma escola noturna

na cidade. Emprestou apoio a fundação do colégio Monte Carmelo, interessou-se juntamente com o operoso bispo d. João da Matta, perante o interventor Argemiro de Figueiredo, pela inspecção preliminar do estabelecimento e pela obtenção de um auxilio de 6 contos de reis pelo Estado.

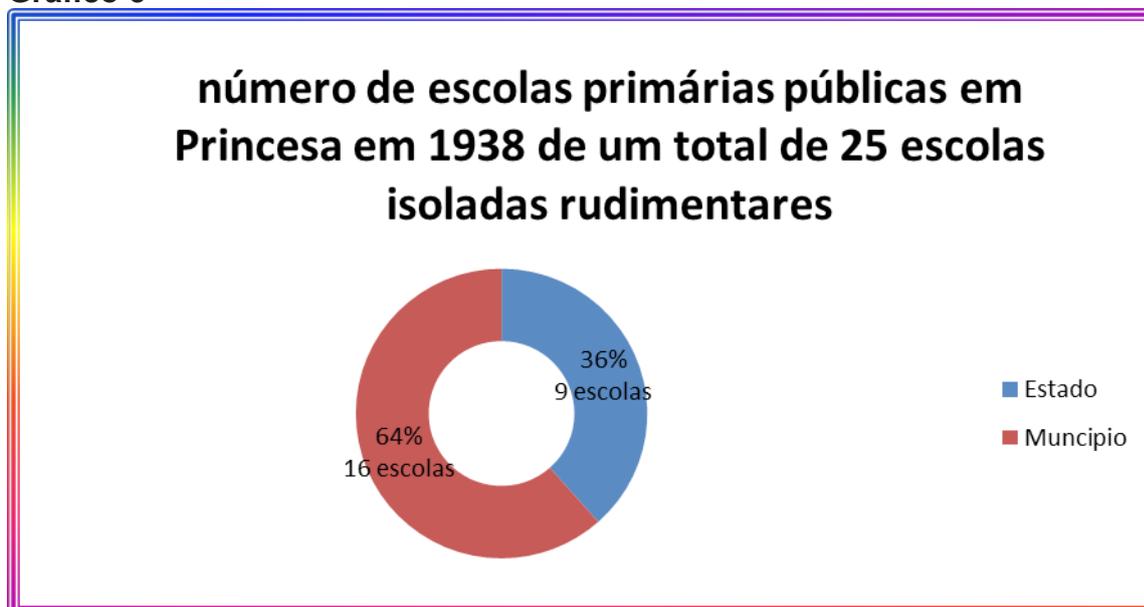
A despesa total com a instrucção atingiu a quantia de 22:482\$330, nela incluindo-se a quota devida ao Estado.

Afirmo que fiz fiscalizar rigorosamente os métodos de ensino eficiência das escolas mistas rurais afim de não constituírem apenas ônus para o município.

(JORNAL “A UNIÃO”, 1939, p.6).

No ano seguinte, essas escolas foram reduzidas a oito escolas rurais, e a noturna foi mantida até 1939 (JORNAL “A UNIÃO”, 1939, p. 8). Esses dados foram retirados dos orçamentos anuais do município, publicados no Jornal “A União”. Não encontramos o orçamento para o exercício financeiro de 1940, mas, no orçamento anual para o exercício de 1941, essas escolas não mais apareceram, ficando somente a contribuição de 10%¹⁸ que os municípios recolhiam para os cofres estaduais para financiar a educação estadual

Gráfico 3



Fonte: JORNAL “A UNIÃO”, 1939; FUNESC, 1939

Segundo o secretário da Câmara Municipal de 1936, algumas povoações distantes necessitavam de escola pública, já que, nessas localidades, havia um grande

18 A partir do exercício financeiro de 1935 o estado reduziu a contribuição das prefeituras municipais, alterando de 20% para 10% o percentual a ser recolhido da arrecadação municipal para o cofre estadual para subsidiar a instrução pública e higiene infantil do estado, através do decreto nº 632 de 31 de dezembro de 1934, publicado no jornal “A União” de 1 de janeiro de 1935.

número de crianças em idade escolar cujos pais não podiam pagar pela instrução de seus filhos nas escolas particulares existentes nem deslocá-los para outro lugar onde funcionavam as escolas públicas (ATA DA CÂMARA MUNICIPAL DE PRINCESA, 1936). Essas escolas subvencionadas só funcionaram na administração municipal de José Cardoso, ou seja, foram criadas, mas seu sucessor não deu continuidade, pois não aparecem mais no orçamento para 1941, ano em que esse administrador deixou o cargo.

Em 1938, o decreto nº 2, de 16 de fevereiro, que orçou a receita e fixou a despesa do município para o exercício financeiro de 1939, reservou parte da arrecadação para gratificar 15 escolas municipais e uma escola noturna, além do expediente da banda de música e da gratificação do seu maestro. A contribuição da instrução pública estadual - 8:800\$000-, referia-se a 10% da arrecadação bruta do município (JORNAL "A UNIÃO", 1938, p.5). Apesar de não termos encontrado nada que ligasse o percentual recolhido pelo município aos cofres estaduais percebemos que ao diminuir o percentual de 20% para 10%, Princesa passou a ofertar escolas públicas municipais.

VERBA Nº 8

*Contribuição de 10% para a instrução publica estadual –
8:00\$000*

VERBA Nº 9

Cemitérios

*Conservação dos cemitérios públicos da cidade e das
povoações do município –*

400\$000

*Gratificação do zelador do cemitério público da cidade
-600\$000*

1:000\$000

VERBA Nº 10

Gratificação a 15 escolas municipaes – 7:500\$000

Gratificação a escola nocturna da cidade – 1:200\$000

*Para o expediente da banda de musica da cidade –
300\$000*

*Gratificação do maestro da mesma, mestra da
escola de musica – 3:000\$000*

(JORNAL "A UNIÃO", 1938, p.5)

Em duas atas da Câmara Municipal de Princesa do ano de 1936, encontramos algumas discussões e preocupações por parte de alguns vereadores, e do prefeito,

com as crianças em idade escolar que não podiam frequentar a escola pública por falta de escola em sua povoação (ATA DA CÂMARA MUNICIPAL DE PRINCESA, 1936, p. 3).

Dada a palavra ao senhor vereador Antonio Pedro de Mello esse em bem concatenadas phrases lembrou a necessidade urgente da criação de uma escola rudimentar no sítio calderão que reúne em um numero superior de trinta menores sendo em sua maioria filhos de pais pobres que não lhe era possível educal-os em logares públicos distantes (grifos nossos). (ATA ORIDNÁRIA DA CAMARA MUNICIPAL DE PRINCÊSA, 1936, p. 3)

Já na reunião do dia 15 de julho de 1936, que teve como objetivo a prestação de contas do prefeito, o Sr. Manoel Florentino de Medeiros, o vereador Antônio Berllarmino Duarte apresentou um projeto para que destinava verbas para subvencionar 12 cadeiras a serem criadas (ATA ORDINÁRIA CAMARA MUNICIPAL DE PRINCESA, 1936, p. 4).

Pelo senhor vereador Antonio Berllarmino Duarte foi apresentado o projeto a criação de uma verba para custiamento de dose cadeiras a criar-se no município, consideradas escolas particulares, sendo ocupadas por pessoas idonias e regulamente habilitadas sob a fiscalização dos espectos administrativos de cada districto, que receber instruccões do espector tecnico do município, com direito cada uma das pessoas designadas pelo Prefeito para o cargo a importância de cicoenta mil reis mensais (50\$000) (grifos nossos). (CAMARA MUNICIPAL DE PRINCÊSA, 1936, p.4).

Comparando o orçamento municipal para o exercício de 1938 (JORNAL "A UNIÃO", 1938, p.3), as atas ordinárias de janeiro de 1936 (CAMARA MUNICIPAL DE PRINCESA, 1938, p.13) com a de julho desse mesmo ano (CAMARA MUNICIPAL DE PRINCESA 1938, p.18), vimos que, entre os anos de 1938 e 1939, o município de Princesa passou a ofertar instrução primária às suas crianças e jovens.

O jornal A União, de 1938, publicou, pela Diretoria do Ensino Público Primário, a lista das escolas de ensino primário, estadual, municipal e particulares que deixaram, no ano de 1937, de enviar à Diretoria informação complementar.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

O Director do Departamento de Educação, a fim de encerrar os registros de boletins, encarece dos professores, relacionados abaixo, a remessa urgente (no prazo máximo de 10 dias a contar dessa data) da "folha de informações", que deixaram de remeter junto com o ultimo boletim do ano de 1937.

ESCOLAS QUE DEIXARAM DE ENVIAR A FOLHA DE INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR

[...]

(JORNAL “A UNIÃO”, 1938, p. 14)

[...]

CONTINUAÇÃO DAS ESCOLAS QUE DEIXARAM DE ENVIAR A FOLHA DE INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR

PRINCÊSA

Curso complementar do grupo - Pedro Jorge de Carvalho; Bélem – Maria Carmelita Carvalho; Barra – Alzira Moura Magalhães; São José – Maria Carmelita Cavalcanti; Água Branca – Maria de Lourdes Bezerra; Alagôa Nova – Clarice Rosas; Tavares – Josefa Costa.

PARTICULARES

Gavião – Josafate Antonio do Nascimento;” Educandário 07 de setembro” ; Carmelita Setúbal Castelo Branco; Caldeirão – Maria Auxiliadora Campos de Melo ; Escorregadinha – Manuel Cassiano Araújo; Sítio Bandeira – Severina Nunes da Silva; Princesa – Maria Alice Maia; Cedro – Josefa Andrade.

[...]

(JORNAL “A UNIÃO”, 1938, p.12).

Com base nas atas da Câmara Municipal de 1936, parece-nos que a carência por escolas públicas era grande, já que as escolas oferecidas pelo estado em lugares estratégicos, como as vilas de Alagoa Nova, São José, Cachoeira de Minas, Belém, Tavares, Ibiapina e Água Branca, além do distrito industrial de Patos, não supriam a necessidade do município, já que segundo as atas da Câmara Municipal de 1936, era grande o número de crianças em idade escolar e o número de vagas ou da distância entre as escolas e as moradias das crianças (CAMARA MUNICIPAL DE PRINCESA, 1936, p.14). Se analisarmos a dimensão desse município na época, algumas localidades ficavam a cerca de 50 ou 60 quilômetros da sede do município, numa época em que as condições das estradas eram péssimas, não havia transporte regular e a população dependia de animais para se locomover. Some-se a isso o fato de sua topografia ser composta de serras, o que dificultava ainda mais a movimentação dos alunos para localidades onde havia escolas oferecidas pelo poder público.

Alguns municípios paraibanos, como Campina Grande, Itabayana, Guarabira, Parayba do Norte (João Pessoa, depois de 1930), entre outros, voltaram a oferecer à sua população escolas primárias municipais. Esse fato não ocorreu no município de Princesa, que seguiu até 1938 sem ofertar escolas públicas municipais.

No ano de 1931, a Prefeitura de Princesa recolheu para os cofres do governo, para o exercício financeiro de 1931, 10:000\$000 reis referentes a 20% da receita

bruta, conforme determinava o decreto nº 33 de 11 de dezembro de 1930 (JORNAL “A UNIÃO”, 1930, p.6). Em 1932, o montante destinado à educação foi de 12:000\$00 reis (JORNAL “A UNIÃO”, 1932, p.8). Este valor correspondia, efetivamente, a 15%¹⁹ da arrecadação do município, neste ano, conforme exposto nos balancetes bimestrais dos meses de fevereiro e março (JORNAL “A UNIÃO”, 1931, p.4) e nos dos meses de maio e junho (JORNAL “A UNIÃO”, 1932, p.4).

Decreto nº 632, de 31 de dezembro de 1934

Reduz a contribuição das prefeituras municipais, altera o regulamento territorial e dá outras providências.

José Marques da Silva Mariz, respondendo pelo expediente da Interventoria Federal no Estado da Parayba, considerando o disposto na Constituição Federal e de acordo com o parecer do Conselho Consultivo.

DECRETA:

Art. 1ª – Fica reduzida, para 10% a contribuição a que estão obrigadas pelo decreto nº 33 de 11 de dezembro de 1930 e posteriores alterações, as prefeituras municipais e destinadas á Instrucção Publica e HygieneInfantil.[...]

[...]Palácio da Redenção, em João Pessoa, 31 de dezembro de 1934, 46ª da Proclamação da República

Ass. José Marques da Silva Mariz

Ass. Ernesto Geisel

(JORNAL “A UNIÃO”, 1935, p. 10)

No final de 1930, Princesa voltou a oferecer educação pública. No ano seguinte, esse município, através do decreto nº 18 de 31 de dezembro de 1938, previu gratificação para oito escolas rurais e uma noturna na sede do município (JORNAL “A UNIÃO”, 1939, p. 8).

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRINCESA ISABEL

DECRETO Nº 18 DE 31 DE DEZEMBRO DE 1938

VERBA Nº 10

Contribuição de 10% para a instrução pública estadual 11:000\$000

19 Apesar do decreto nº 33 de 11 de dezembro de 1930 estipular que as prefeituras teriam que recolher 20% de suas arrecadações para subsidiar a instrução primária pública do estado, a partir de 1932 percebemos que os balancetes da cidade de Princesa passaram a recolher apenas 15%, não encontramos nenhum decreto que reduzisse esse percentual. Apenas em 1934 encontramos legislação - decreto nº 632/1934 - que regulamentou a diminuição dessa contribuição de 20% para 10% (JORNAL “A UNIÃO”, 1930-1934).

VERBA Nº 11

Pessoal

Gratificação de 8 escolas municipais

4:000\$000

Uma escola nocturna na cidade

1:200\$000

Gratificação ao maestro da Banda musical princesense

3:000\$000

Material para expedite da banda musical da cidade

300\$000

8:500\$000

(JORNAL "A UNIÃO", 1939, 18).

Entre 1939 e 1940, nos balancetes das finanças, nos orçamentos para os exercícios financeiros, e nas atas da Câmara Municipal, nada foi encontrado referente às escolas municipais ou subvencionadas.

O GRUPO ESCOLAR "GAMA E MELO"/ 1931-1949

Durante a década de 1930, houve a implantação de poucas cadeiras isoladas rudimentares por parte do estado nesse município como já discutimos anteriormente. Quanto ao grupo escolar, expandiu sua oferta de vagas e ampliou sua atuação, passando a oferecer, além do curso primário, o ensino complementar, que de acordo com o decreto nº1487, de 30 de junho de 1927, habilitava os alunos para lecionarem nas cadeiras isoladas:

Art. 187. As escolas complementares serão criadas pelo Governo nas localidades que oferecerem maior conveniência para o ensino publico, e terão por fim completar a instrução do alumnos já aprovados em exame primário, habilitando-o para as necessidades da vida pratica. [...]

§ 6º - Subsidiariamente essas escolas têm, também, por fim, habilitar candidatos á regência das escolas rudimentares e das subvencionadas, de acordo com as precripções deste regulamento. (A UNIÃO, 1927, p. 158)

INSTRUÇÃO PRIMARIA
DO ESTADO DA PARAÍBA

Grupo Escolar Gama e Mello de Princesa
EXTRATO DO PONTO dos professores e funcionários, referente
o mês de Julho de 1935

Imp. Of. - João Pessoa - 1901 - 3 242

CARGO	NOME	FALTAS	OBSERVAÇÕES
Prof. eff.	Francisca Vianna da Cunha		Terminou o prazo da licença em 25-6-35
" "	Esther do Hóbrega Hononha		
Adj. eff.	Maria Dóres Paiva		* - Obs.: Abril, Maio, Junho e Julho (e a gratificação correspondente 25 Março e 24 Junho)
" int.	Isabel Sitauio		
" "	Maria Duarte Cavalcanti		
Porteira	Hortencia Colilde		
Director	Mário Augusto Romão		

Princesa, 31 de Julho de 1935

VISTO:
Mário Augusto Romão *funcionário do grupo*
Princesa, 31/7/1935

DIRETOR DO GRUPO

FIGURA 2 Extrato do ponto dos professores e funcionários do grupo escolar “Gama e Melo” do mês de junho de 1935.
Fonte: FUNESC, ESTADO DA PARAÍBA, CAIXA Nº 28 , 1935.

Desde a década de 1910 os grupos escolares possuíam cursos complementares, mas com a alteração desse decreto através do de nº 1.487, de 30 de junho de 1927, estes estabelecimentos de ensino passaram a formar mão-de-obra para as escolas isoladas ampliando, dessa forma, sua atuação para além da formação primária. (DECRETO Nº 873 DE 21 DE DEZEMBRO DE 1917²⁰)

Não encontramos documentos que nos permitissem precisar o ano que este grupo escolar passou a ofertar o curso complementar, mas estimamos que tenha sido em 1937, já que em 03 de março de 1938 (JORNAL “A UNIÃO”, 1938, p. 7), a diretoria da instrução pública, apresentou a relação das escolas que deixaram de enviar a folha de informação complementar do ano anterior, e dentre as escolas estava o curso complementar do grupo Gama e Melo. Nessa matéria foi apresentado o professor Jorge de Carvalho como diretor desse estabelecimento e professor do referido curso.

A matéria indicou se este estabelecimento de ensino no ano de 1937 ofertava apenas o primeiro ano do curso complementar ou os dois anos. Mas acreditamos que apenas o primeiro ano do curso complementar funcionou nesse ano, já que os exames finais do grupo escolar Gama e Melo, publicado na secção intitulada “*Vida Escolar*” do jornal “*A União*” de 19 de novembro de 1937, além dos exames finais dos 4º e 5º anos do curso primário, trouxe o resultado dos exames do 1º ano do curso complementar dessa escola.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Na Paraíba do início a meados do século XX, o sistema de educação encontrase em formação, apesar dos avanços de tomamos como parâmetros as décadas finais do século XIX, muito ainda se tinha por fazer, principalmente em um estado pobre onde os recursos aplicados em instrução pública eram escassos em virtude da arrecadação e da necessidade da população em outras áreas subsidiadas pelo poder público.

Pudemos constatar que apesar dos poucos recursos, a distribuição dos aparatos educacionais na Paraíba, era feito de forma irregular, não obedecendo critérios técnicos e sim as relações de poder entre o poder central e as municipalidades. Esse é o caso da cidade de Princesa, que apesar de até 1930 ser uma das mais prospera do interior do estado, tem seu auge e seu declínio marcado por disputa de poder que se enceram com os acontecimentos a nível nacional e local da chamada “Revolução de 30”, que culmina com morte do Presidente do Estado o senhor João Pessoa e a chegada de Getúlio Vargas ao poder.

20 A União. Livro de Decretos 1917-1918, 1919, p. 177-210.

A expansão dos aparatos educacionais dessa cidade entre 1925 e 1930, é considerável se compararmos cidades do mesmo porte, como também o número total dessas instituições no estado. Esses fatos nos leva a corroborar com Lewin (1993), quando relata que a política paraibana se dar na relação de parentela, no qual o público e o privado se confundem com um só e que as necessidades da população não eram levadas em conta, quando o poder central iria distribuir aparatos públicos e sim a relação deste com os chamados coronéis sertanejos.

REFERÊNCIAS E FONTES

ARRUDA, José O. **A Revolução Estatizada**: Um estudo sobre a formação do centralismo em 30. João Pessoa Editora Universitária da UFPB, 1992.

_____. **História da Paraíba**: Lutas e resistências. João Pessoa: A União Editora, 1994.

AZEVEDO, Fernando [et al]. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932**. Acessado em 05.06.2010. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>

BACELLAR, Carlos de A. P. **Fontes documentais uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla B. e LUCA, Tania Regina de (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 23-80.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício de historiador. Trad. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CADIOU, François [et al]. **Como se Faz História: Historiografia**, método e pesquisa. Trad. Giselle Unti Petrópolis: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise**. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003. p. 77-97.

_____. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

_____. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas; Editora Loyola, 1998a.

_____. **Arqueologia do Saber**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 1998b.

_____. **Estratégias, Poder-Saber**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GALLIZA, Diana Soares. **Modernização Sem Desenvolvimento na Paraíba: 1890-1930**. João Pessoa: Editora Ideia, 1993. Tese de Doutorado: João Pessoa, 1996.

GURJÃO, Eliete de Q. **Morte e Vida das Oligarquias: Paraíba (1889-1945)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1994.

INOJOSA, Joaquim. **Republica de Princesa: José Pereira X João Pessoa – 1930**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

JULLIARD, Jacques. **A Política**. IN: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História: novas abordagens**. Trad. Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1988, p. 180-196.

JUSTINO FILHO, José . **A Tradição Ressignificada: Uma leitura da Vida sócio-política de Princesa Isabel – PB**. Dissertação de Mestrado: Campina Grande, 1997.

LEWIN, Linda. **Política e Parentela na Paraíba: Um estudo de caso da oligarquia de base familiar**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

MARIANO, Paulo. **Princesa: Antes e depois de 30**. Princesa Isabel: Empresas Gráficas do Nordeste, 1991.

MARIANO, Serioja R. C. **Signos em Confronto: o arcaico e o moderno na Princesa (PB) dos anos vinte**. Dissertação de Mestrado. Recife, 1999.

MARTINS, Marcos L. **História Regional**. In: PINSKY, Carla B. **Novos Temas nas aulas de história**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MELO, José B. **A Evolução do Ensino da Paraíba**. João Pessoa: A União Editora, 1954.

MARTINS, Eduardo. **João Pessoa Através de suas Mensagens Presidenciais**. João Pessoa: A União Editora, 1978.

PINHEIRO, Antonio Carlos F. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares**. Campinas: Autores Associados, 2002.

PINSKY, Carla B. e LUCA, Tania Regina de (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

_____. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

RODRIGUES, Inês C. L. **A Revolta de Princesa**: Poder privado X poder instituído. Editora Brasiliense: São Paulo, 1981.

SAVIANI, Dermeval (org). **Instituições Escolares no Brasil**: Conceito e reconstrução histórica. Autores Associados: Ponta Grossa, 2007.

_____. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de Civilização**: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo: (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editorada UNESP, 1998.

SOUSA, Sandra Zákia e DREIFUSS, Aurea (coord). **Professor Leigo no Meio Rural**. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1986.

TRIGUEIRO, Oswaldo. **A Paraíba na Primeira República**. A União Editora: João Pessoa, 1982.

FONTES PESQUISADAS

Arquivo público do Estado da Paraíba – FUNESC -

Arquivo da Secretaria de Administração e Finanças da Prefeitura de Princesa Isabel

Arquivo da Secretaria de Educação da Prefeitura de Princesa Isabel

Arquivo da Câmara Municipal de Princesa Isabel

Arquivo do Grupo Escolar Gama e Melo

Instituto Histórico Geográfico do Estado da Paraíba

PERIÓDICOS

Jornal “A *UNIÃO*”, Ano XXXVII, Parayba, 1930;

Jornal “A *UNIÃO*”, Ano XXXVIII, Parayba, 1931;

Jornal “A *UNIÃO*”, Ano XXXIV, Parayba, 1932;

Jornal “A *UNIÃO*”, Ano XL, Parayba, 1933;

Jornal “A UNIÃO”, Ano XLI, Parayba, 1934;
Jornal “A UNIÃO”, Ano XLII, Parayba, 1935;
Jornal “A UNIÃO”, Ano XLII, Parayba, 1936;
Jornal “A UNIÃO”, Ano XLIII, Parayba, 1937;
Jornal “A UNIÃO”, Ano XLIV, Parayba, 1938;
Jornal “A UNIÃO”, Ano XLV, Parayba, 1939;
Jornal “A UNIÃO”, Ano XLVI, Parayba, 1940;

BALANCETES, DECRETO, LEIS

Balancete da Receita de Princesa de 1931. Atos do Poder Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “A União”, 1931.

Balancete da Receita e Despesa de Princesa 1932. Atos do Poder Executivo. Estado da Paraíba, Imprensa Oficial, “A União”, 1932.

Balancete da Receita e Despesa de Princesa do mês de janeiro de 1933. Atos do Poder Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Paraíba, “A União”, 1933.

Balancete da Receita e Despesa de Princesa de 1933. Atos do Poder Executivo. Imprensa Oficial “A União”, 1933.

Balancete da Receita e Despesa de Princesa do mês de março de 1933. Atos do Poder Executivo. Imprensa oficial “A União”, 1933.

Balancete da Receita e Despesa de Princesa de 1934. Atos do Poder Executivo. Imprensa oficial “A União”, 1934.

Balancete da Receita e Despesa de Princesa do mês de 1937. Atos do Poder Executivo. Imprensa oficial: Estado da Parahyba, “A União”, 1937.

Decreto n. 873, de 21 dez. de 1917. Atos dos Poderes Legislativo e Executivo. Coleção de Leis e Decretos de 1916. Imprensa Oficial: Estado da Parhyba, “A União”, 1917.

Decreto n 1.311 de 30 de setembro de 1924 Atos dos Poderes Legislativo e Executivo . Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “A União”, 1927.

Decreto n 1.484 de 30 de junho de 1927. Atos dos Poderes Legislativo e Executivo . Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “A União”, 1927.

Decreto n. 1.509 de 17 de abril 1928. Atos dos Poderes Legislativos e executivos. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “A União”, 1928.

Decreto n.33, de 11 de dezembro de 1930. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “A União”, 1930.

Decreto n 112, de 19 de maio de 1931. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “A União”, 1931.

Decreto n 632, de 31 de dezembro de 1934. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “A União”, 1935.

Decreto n 642, de 22 de janeiro de 1935. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo.

Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1935.

Decreto n 653 ,de 14 de fevereiro de 1935. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1935.

Decreto n 21, de 30 de dezembro de 1934. Atos do Poder Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1935.

Decreto n 687, de 24 de janeiro de 1936. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1936.

Decreto n 718, de 01 de julho de 1935. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1936.

Decreto n 856, de 13 de dezembro de 1937. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial da Estado da Parahyba, “*A União*”, 1937.

Decreto n 895, de 23 de dezembro de 1937. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1937.

Decreto n 914, de 30 de dezembro de 1937. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial. Estado da Parahya, “*A União*”, 1937.

Decreto n 962, de 11 de fevereiro de 1938. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1938.

Decreto n 2, de 16 de fevereiro de 1938. Atos do Poder Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1937.

Decreto nº 1.043, de 13 de maio de 1938. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1938.

Decreto nº 1.044, de 13 de maio de 1938 Atos do Poder Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1938.

Decreto nº 1.042, de 13 de maio de 1938. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1938.

Decreto nº 1.193, de 15 de dezembro de 1938. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1938. Decreto n 1.927, de 28 de Janeiro de 1939. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1939.

Decreto n 18, de 31 de dezembro de 1938. Atos do Poder Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1939.

Decreto nº 1.339 de 6 de março de. Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1939.

Decreto nº 1.342 de 7 de março de 1939 . Atos dos Poderes Legislativos e Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1939.

Lei n 577 de 30 de outubro de 1923. Atos do Poder Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parahyba, “*A União*”, 1926.

Lei n 625 DE 1º de dezembro de 1925. Atos do Poder Executivo. Imprensa Oficial: Estado da Parhyba, “*A União*”, 1926.

MENSAGENS DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA

_____, Estado da. **Mensagem** apresentada á Assembléia Legislativa em 24 de outubro de 1931 por ocasião 1ª anno de intervenção Federal do sr. Antenor Navarro. Imprensa Official: Parahyba do Norte, “*A União*”, 1931. s/p.

_____, Estado da. **Mensagem** apresentada á Assembléia Legislativa em 02 de outubro de 1935 pelo Governador o sr Argemiro de Figueiredo. Imprensa Official: Parahyba do Norte, “*A União*”, 1935. s/p.

_____, Estado da. **Mensagem** apresentada á Assembléia Legislativa em 03 de setembro de 1935 pelo Governador o sr Argemiro de Figueiredo. Imprensa Official: Parahyba do Norte, “*A União*”, 1937. s/p.

RELATÓRIOS

Relatório e plano de reforma da Instrucção publica na Parahyba, apresentada ao Exmº Governador do Estado pelo professor José Baptista de Mello, director do ensino publico. Imprensa Official: Parahyba do Norte, “*A União*”, 1935. s/p.

Relatório sobre a situação da Instrucção Pública no Estado da Parahyba, do Director da Instrcção Pública apresentado ao Ministério da educação. Parayba do Norte: FUNDESC, 1934/1935

BIOGRAFIAS DE ALBA VALDÉZ E HENRIQUETA GALENO: PRIMEIRAS EDUCADORAS A INGRESSAREM NA ACADEMIA CEARENSE DE LETRAS (1874-1964).

Évila Cristina Vasconcelos de Sá (UECE)

evilacrislive@hotmail.com

Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)

lia_fialho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa versa sobre a biografia das primeiras educadoras a ingressarem na Academia Cearense de Letras: Alba Valdéz e Henriqueta Galeno, constituindo em ser uma investigação na área de História da Educação. Com a inserção das mesmas no mundo letrado, através de suas participações em agremiações literárias e jornais, percebe-se que ambas seguiram caminhos diferentes da maioria das mulheres fortalezenses do seu tempo.

O objetivo do artigo visa compreender a trajetória profissional das primeiras educadoras a ingressarem na Academia Cearense de Letras: Alba Valdez e Henriqueta Galeno. Tal escopo visou responder a seguinte inquietação: Como Alba Valdez e Henriqueta Galeno, mulheres docentes, conseguiram ingressar para Academia Cearense de Letras conquistando espaços antes somente ocupados por homens? Para responder essa inquietação desenvolveu-se uma pesquisa biográfica, calcada na análise das Revistas da Academia Cearense de Letras; do *Instituto Histórico e Geográfico do Ceará* (1937); do *Almanach Estado do Ceará* (1900); e dos seguintes periódicos: *Jornal A Constituição* (1889), *Jornal do Ceará* (1905), e *Jornal A Imprensa* (1924).

Docentes, solteiras e católicas, Alba Valdez e Henriqueta Galeno não atuaram apenas no mundo letrado e pedagógico. Mas também foram ativas e audaciosas, onde defenderam concepções pessoais e participaram até dos principais movimentos culturais e políticos da época.

O artigo divide-se na teorização da biografia na historiografia e na História da Educação; e posteriormente, esmiuçamos a história de vida das biografadas, através das fontes citadas, percebendo como suas ações interferiram no contexto patriarcalista fortalezense na virada do século XIX para o XX.

A BIOGRAFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Através da Escola dos Annales, em 1929, fundadas e articuladas por Lucien Febvre e Marc Bloch, a concepção de História e de fontes históricas ampliou-se, o que

propiciou uma renovação da representação de tempo histórico. Deixa de aterem-se aos ‘grandes vultos’ e ‘renomados feitos heroicos’, para dar lugar à análise das ações coletivas e individuais no cotidiano, nas mentalidades, nas resistências de sujeitos antes silenciados. A noção de fonte histórica também mudou:

A documentação será agora relativa ao campo econômico-social-mental: é massiva, serial, revelando o duradouro, a longa duração. Os documentos referem-se à vida cotidiana das massas anônimas, à sua vida produtiva, às suas crenças coletivas. Os documentos não são mais ofícios, cartas, editais [...] A documentação massiva involuntária é prioritária em relação aos documentos voluntários e oficiais. Todos os meios são tentados para se vencer as lacunas e silêncios das fontes. Os Annales foram engenhosos para inventar e reinventar ou reciclar fontes históricas. Eles usavam escritos de todos os tipos; psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos. [...] O arquivo do historiador renovou-se e diversificou-se. E as técnicas de processamento tornaram-se mais complexas. Agora, a história poderá ser feita com todos os documentos que são vestígios do homem. O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher silêncios, recuperar as palavras, a expressão vivida no tempo. (REIS, 2000, p. 23-24).

O papel do pesquisador neste processo objetiva-o a encarar as fontes históricas, entendidas também por documento, vestígios da passagem da humanidade. Procurando preencher as lacunas, utilizará diversos tipos de documentos, não somente de arquivos institucionalizados. Em vez da história política com o olhar das poltronas imperiais ou presidenciais, valorava-se a ‘história-total ou global’, no sentido de “uma correlação entre todas as instâncias de uma sociedade, que expressariam um ‘fato total’ [...] o historiador deveria procurar, nas partes, a presença do todo, desse ‘fato global’, que liga todas as partes em uma totalidade” (REIS, 2000, p. 80). Congruente com Michel Foucault acredita-se que o designo de uma história total, é o da retomada do conjunto de uma sociedade, da significação comum a todos os fenômenos de um período, da lei que dá conta de suas coesões, do ‘rosto’ de um período. (REIS, 2000).

Machado (2010) assevera que o método biográfico na História da Educação endossa a compreensão que o indivíduo e a sociedade são esferas inseparáveis da compreensão histórica, compreendendo a realidade como um “conjunto mutável de interdependência entre os indivíduos na totalidade das suas ações e múltiplas experiências de vida, em suas intrincadas relações sociais” (MACHADO, 2010, p. 115).

Em relação à ‘história de vida’ como gênero historiográfico vigente, Vavy Pacheco Borges (2006), exemplifica quatro tipos de narrativas biográficas, propostas por Giovanni Lévi, a saber:

- **prosopografia e biografia modal:** *sobre um caso modal, ou seja, aquele caso que ilustra formas típicas de comportamento de certo tempo e espaço;*
- **biografia e contexto:** *aquela que procura tornar a pessoa “normal”, reconstituindo o meio em torno do indivíduo;*
- **biografia e casos extremos:** *é o personagem não-representativo, singular para sua época; o exemplo mais claro e conhecido é o personagem Menocchio, de O queijo e os vermes, do historiador italiano Carlo Guinzburg, um dos marcos iniciais da chamada “micro-storia” (micro-história) italiana;*
- **biografia e hermenêutica:** *ligada à Antropologia, não há preocupação em escrever uma biografia tipo tradicional: esse tipo de trabalho entre antropólogos é a alternância contínua de perguntas e respostas no seio de uma comunidade em torno da questão de uma vida particular - o que se torna significativo é o próprio ato interpretativo, o ato biográfico assumindo assim infinitos significados. (**grifo nosso**). (BORGES, 2006, p. 213-214).*

Usaremos na nossa investigação a penúltima categoria biográfica, “biografia e casos extremos”, porque tratamos de educadoras que se destacaram pelo pioneirismo na Academia Cearense de Letras, bem como pelos discursos feministas que problematizavam o lugar da mulher na sociedade.

Importa salientar que a biografia nutre relação com diversas áreas do conhecimento – História, Educação, Sociologia, Antropologia, Literatura, dentre outras. Na interface Educação e História a biografia permite analisar a diversidade de pessoas em suas particularidades, considerando a história das práticas e representações que fomentam a trajetória docente de maneira contextualizada. Consideramos homens comuns e não apenas o “grande personagem”, operando de várias maneiras o papel do imaginado ou do vivido, como leciona Borges ao se referir a biografia de mulheres a frente de seu tempo:

Para tal, deve procurar conhecer a sociedade, o tempo em que viveu seu biografado mediante obras de História e de Literatura; deve também se familiarizar com os temas que fazem parte da vida sobre a qual se debruça (por exemplo, se a biografada é uma líder feminista, é preciso conhecer bem esse tema para se compreender sua militância). (BORGES, 2006, p.223).

No contexto sócio histórico da mulher cearense oitocentista, apesar das diversas transformações, sua inserção educacional ainda era irrisória. O analfabetismo ainda vigorava na sociedade brasileira. De acordo com Girão (1957) os principais locais de ensino das meninas e moças da capital alencarinhas, era o Colégio da Imaculada

Conceição (de meados de 1860), junto com o Seminário Episcopal, (1864). Em meio às quarenta e três escolas masculinas, apenas nove eram destinadas ao gênero feminino. Pouco mais da metade dos habitantes de Fortaleza não sabiam ler e escrever no final do século XIX. Este cenário era resultado de uma sociedade patriarcalista e machista em que havia o temor dos pais de que suas filhas desviassem o caminho da escola, em direção aos flertes e correspondências amorosas, perdendo sua “honra”. Naqueles tempos, a prática do estudo feminino ficava a cargo da estirpe abastada, isto é, dos ‘bem nascidos’, e ainda assim, em espaços reservados e sob olhares atentos que disciplinavam os corpos (FOUCAULT, 1986).

ALBA VALDEZ E HENRIQUETA GALENO NA CONTRAMÃO DO PATRIARCALISMO

Diferentemente da maioria das fortalezenses de seu tempo, as educadoras biografadas, Alba Valdez e Henriqueta Galeno, seguiram uma trajetória diferente da esperada para as boas moças: alcançar um bom matrimônio, constituir família e se dedicar ao lar.

FIG. 01: Alba Valdéz.



Fonte: Arquivo Nirez

FIG. 02: Henriqueta Galeno.



Fonte: Casa Juvenal Galeno.

Maria Rodrigues Peixe, mais conhecida como Alba Valdez nasceu na antiga Vila de São Francisco, no ano de 1874. Refugiada da seca dos “três setes” deixou o sítio Espírito Santo, para tentar a vida em Fortaleza aos três anos de idade, nos braços dos seus genitores: Isabel Alves Rodrigues Peixe e de João Rodrigues Peixe. Realizou seus primeiros estudos na escola Isabel Teófilo Spinosa, e o secundário na Escola Normal do Ceará, destacando-se dos demais colegas, sempre com notas acima da média, diplomando-se em 1889. Posteriormente, pertencendo ao quadro de docentes primárias no Grupo Escolar de Fortaleza (STUDART, 1910).

Em meio as nossas “garimpagens” em arquivos, encontramos um dos primeiros registros da presença de Alba Valdez no meio intelectual fortalezense através de sua publicação do verso de cinco estrofes *Os Sonhos*. Coincidentemente, era ano de

1889!Valdez, que acabara de terminar seu curso Normal, possuindo apenas 15 anos, já mostrava habilidades poéticas, publicado numa manhã de sábado, no jornal *A Constituição*:

*I/ Era sonho. Que sonho venturoso./ Eu tivera outro dia!
Foi n'um jardim florido, esplendoroso.../ Sonhei que te via!
II/Era sonho./ O palácio era encantado,/ Luzente o dia!
N'um divanmollemenrereclinda/ Sonhova que via./III/Era
sonho.De lucida avenida/ Caminho eu seguia.../ E lá, do
Ceo Olhando, embevecida,/Sonhava que te via./ IV/ Era
sonho./ Te olhando na janela/ Eu só te distinguiu.../ No azul
do mar em gondola singela,/ Sonhova que te via./ V/Eu
nunca mais eu tive esses meus sonhos/ Os meus sonhos
d' outrora.../ Amo-te! E são ainda mais risonhos/ Os meus
sonhos d'agora!/ ALBA VALDEZ. (Jornal A Constituição,
Fortaleza, 02/02/1886).*

Valdez continuou a redigir seus textos, concomitante as atividades pedagógicas na Escola Normal. Após vinte e cinco anos da publicação de *Os Sonhos*, a referida escritora em 1904 junto com suas companheiras de luta, solicita a edição no *Jornal do Ceará*, para conhecimento da população fortalezense, informando a criação da Liga Feminina Cearense, por aprovação do diretor do referido periódico: Waldemiro Cavalcante:

*ECHOS E NOTÍCIAS/Liga Feminina Cearense/ Informam-
nos com o titulo acima será fundada brevemente nesta
capital uma associação de letras tendo como sócias
fundadoras, entre outras, as inteligentes senhoritas dd.
Julia de Vasconcellos, Alba Valdez, Amelia e Olga Alencar,
Julia Moura, Adelia de Luna Freire, Maria de lima, Julieta
Coelho e Maria Amelia Torres Portugal. Fazemos votos
para que as talentosas patricias levem avante tão feliz
quanto proveitosa idéia. (Jornal do Ceará, Fortaleza,
24/06/1904).*

Em 1905, Alba Valdez é aclamada no mesmo meio de comunicação. Não sabemos ao certo quem redigiu, pois não aparece o nome/assinatura. Como aparece o nome do diretor, citado acima, pensamos que seja o redator da notícia de crítica literária. Assim, Waldemiro Cavalcante discorre sobre a inauguração do primeiro livro de Valdez “*encimado um belo livro de fantasias intitulado Em Sonhos, toda gente deu fé que tínhamos uma nova escritora, - escritora de talento, de coração delicado e vibratil,[...] em phrases formosas e bem acabadas*” (Jornal do Ceará, Fortaleza, 17/12/1905).

Afirma ainda que a educadora pode ser considerada como uma artista superior, pois sua linguagem é rica e sem tropeços, cheias de um colorido impressionante e

luminoso, onde o estilo deslizava, como uma corrente suave, mas não perdendo sua feminidade, e por sua crítica indígena em seu escrito, tendo vários leitores por todo do estado do Ceará.

Vale destacar que desde o surgimento dos primeiros jornais provinciais, publicavam-se além de artigos alimentícios, do vestuário, remédios e da mobiliária, dava-se também valor a comercialização de artigos intelectuais, que permeavam várias temáticas: tanto científicas como literárias. E a obra de Valdez não saía desses anúncios. Até em jornais de Sobral, encontram-se a publicidade de suas obras estéticas.

Também na mesma notícia de 1905, sobre o livro *Em Sonhos*, Cavalcante afirma que:

[...]lido e relido com a sofreguidão que bem mereceu as belas obras de arte. Havia nelle alguma cousa de novum certo exotismo, uma maneira particular na forma e no dizer, emfim o quer que fosse superior a essas bugigangas literárias com que os editores gostam de nos massar todos os dias. E Alba Valdez teve então a sagração da critica, ou que é melhor, a sagração do publico. O sucesso, felizmente, não lhe fez como a tantos, enferrujar a pena; e a brilhante escriptora, achando que não era tempo ou nada valia descançar a frente tempo ou nada valia descançar a frente sobre os louros da primeira victoria, atirou-se com mais amor ao trabalho.(Jornal do Ceará, Fortaleza, 17/12/1905).

Apesar de seu “sucesso” profissional, em meio a milhares de mulheres anal-fabetas ou sem instrução, e da sua terna idade, Valdez não se contentava com as condições sociais femininas das moças e senhoras da Fortaleza dos fins do século XIX e início do XX. Buscava lançar luz sobre suas ideias, para tal objetivo, ensinava ocupar espaços de maior notoriedade social. Ingressou “*unanimamente aceita do Dr. Euzebio de Sousa, foi D.^a Alba Valdéz, proclamada socia efectiva do Instituto do Ceara, devendo, conforme ficou resolvido em sessão, ser a próxima reunião, marcado no dia de sua recepção*” (*Revista do Instituto do Ceará*, 1937).

Após conquistar sua cadeira no referido lócus de produção histórica das terras alencarinas, a educadora Alba Valdez, na sessão de 5 de abril de 1937, “*proclamou seu discurso de trinta minutos, em um erudito trabalho se ocupou brilhantemente da personalidade literária de sua antecessora Julia Carneiro Leão de Vasconcellos, cadeira que passara a ocupar no Instituto*”. (*Revista do Instituto do Ceará*. 1937).

A Academia Cearense da qual Alba Valdez e Henriqueta Galeno foram as primeiras mulheres representantes, fundou-se em 15 de agosto de 1894, sendo a primeira agremiação literária oficial do Brasil, idealizada pelo historiador Guilherme Studart, posteriormente por Pompeu e Pedro de Queirós, como afirma o professor de Literatura da Universidade Federal do Ceará, Sânzio de Azevedo (1977). Em seus primeiros artigos, tinha como intento:

a) promover o exame das doutrinas ou questões literárias e científicas de actualidade por meio de pareceres,

memorias, livros que serão entregues à publicidade, ou por discussões, palestras e conferências, cujos resumos ficarão consignados nas actas das respectivas sessões;

b) acompanhar o movimento intelectual dos povos cultos por meio de exposições escriptas das principais teorias, problemas e questões tratadas em revistas especiaes ou obras nacionais e estrangeiras; [...]§único. Essas exposições ou relatórios serão resumidos e apresentados quinzenal ou mensalmente pelas comissões;

c) esforçar-se pro alargar a esfera da instrução superior e secundária do Ceará, devendo crear, ou auxiliar institutos professionaes e thenicos sempre que lhe fôr possível.

d) Procurar levantar a instrução primaria, provocando pela imprensa ou oralmente a atenção dos poderes públicos para varados problemas na educação, da pedagogia, dos programas e, em geral, dos assumptos que á ella se prendem;

e) Fomentar o gosto artístico e litterario pelos meios de alcance. (Revista da Academia Cearense de letras, 1894, p. 10-11).

Percebam que o objetivo de criação do referido local de produção literário na Terra do Sol não almejava apenas criar escritos estéticos, como versos e textos prosaicos figurando a paisagem e povo cearense. Mas também, fomentar discussões a respeito da educação: objetivando a melhoria da formação dos professores nas instituições profissionais ou técnicas, reivindicando nos meios públicos as condições de ensino, das pedagogias e de seus programas, afim da resolução dos eventuais problemas.

Sobre os componentes da Academia Cearense de Letras, de acordo com o seu terceiro artigo “30 socioeffectivos, não devendo esse numero jámais ser excedido, podendo, porém, ser designados, fora desta capital, sócios correspondentes em um numero ilimitado” (Revista da Academia Cearense de letras, 1894, p.11). A inserção de novos componentes se dava pela morte, renúncia ou ausência do sócio por mais de cinco anos, eram realizadas novas eleições, estando presente pelo menos, de 75% dos sócios, de acordo com o quarto artigo.

Para ingressar na Academia Cearense de Letras, de acordo com art.º 06: se fazia necessário ter pelo menos uma publicação literária, artística ou científica “de conhecimento real, ou apresenta-la manuscripta ou inédita á sociedade, que mandará examinar pela comissão respectiva e julgará se ellaprenche esta condição” (Revista da Academia Cearense de letras, 1894, p. 11).



FIG. 03: Recorte da notícia do periódico sobralense, o intitulado Jornal A Imprensa, de 10 de dezembro de 1924.

O novo sócio por sua vez, será admitido em uma majestosa reunião, saudada pelo orador, e o recebido terá direito de fazer agradecimentos, por um discurso. Foi assim de Valdez pela sua experiência letrada, foi aclamada como primeira sócia da Academia Cearense de Letras em 1922, registrada na fotografia abaixo:

FIG. 04: Alba Valdéz, única mulher integrante da Academia Cearense de Letras. Salão do Clube de Iracema, no ano de 1922.



Fonte: Arquivo Nirez.

O que almejava mesmo era se engajar na imprensa, e no mundo letrado, propagar seus discursos nos textos de jornais.

É bem verdade que, no século XX, quando Alba intensificou sua colaboração nos jornais, as reivindicações não eram as mesmas do início do século XIX. Entretanto, ela discutiu sobre o veto ao voto e as discriminações abusivas na sociedade brasileira. Essa nota de precocidade, que se pode considerar uma tônica na sua vida, fê-la sempre antecipar-se na manifestação de seu talento literário, e de suas atividades feministas, não obstante as incompreensões e dificuldades de um meio ambiente que jamais foi favorável à expansão do talento feminino. Reagiu constantemente contra as limitações desse condicionamento patriarcal, pastoril e provinciano, em que a mulher era inferiorizada, vivendo distanciada dos problemas sociais, políticos e econômicos de seu Estado. (Revista da Academia Cearense de Letras, 1992).

De acordo com Lima (2010) houve poucas mulheres na Literatura Brasileira e Cearense. Em meio às setenta ruas na Terra do Sol com nome de escritor cearense, apenas seis delas trazem nome de mulher. Representadas pelas Beletristas e educadoras: Ana Batista, Ana Facó, Emília Freitas, Henriqueta Galeno, Francisca Clotilde e Nenzinha Galeno. Na terra dos ‘cabras machos’, tais mulheres, tomam força em favor da expressão da alma humana em seus escritos. Também salienta Lima (2010), outros ‘destaques’ femininos nos grupos literários.

Do Grupo CLA participou Lúcia Martins, única mulher do grupo, e esposa de Fran Martins. Do Grupo SIN, na década de sessenta, participaram Leda Maria e Inês Figueiredo. Do Grupo Sitiará, nos anos 70, participaram, entre 24 componentes, 5 mulheres: Joyce Cavalcante, Marly Vasconcelos (Água insone), Maryse Sales Silveira, Fernanda Teixeira Gurgel do Amaral e Lídia Teles. Da Academia Cearense de Letras, de 40 membros estão: Noemi Elisa Aderaldo, Marly Vasconcelos, Ângela Gutiérrez, Beatriz Alcântara, Giselda Medeiros e Regine Limaverde. Na Academia Cearense da Língua Portuguesa estão Giselda Medeiros, Revia Herculano, Neide Azevedo e Maria Elias Soares. A Literatura Cearense tem sido uma literatura de mutirão. Desse mutirão as mulheres têm feito parte, apesar do número reduzido de participação. Mas na primeira antologia da Literatura Cearense, de 1922, A poesia cearense no centenário, patrocinada pelo governador Justiniano de Serpa, não aparece nenhuma mulher. Na seguinte, Antologia dos novos, já pontifica Olga de Oliveira Paiva. (Revista da Academia Cearense de Letras, 2010).

Entretanto, se faz oportuno enfatizarmos as primeiras mulheres a ingressarem na Academia Cearense de Letras:

Todavia é bom acrescentar que a primeira mulher a ingressar na Academia Cearense de Letras foi Alba Valdez, no dia 04 de outubro de 1937, para ocupar a cadeira de número 22. A segunda a ingressar foi Henriqueta Galeno na cadeira 23. Em 1960 foi a vez do ingresso de Nenzinha Galeno. A quarta mulher a ingressar na ACL foi Noemi Elisa Aderaldo, em 1988. Em 1990 foi a vez de Marly Vasconcelos e em 1994, Rachel de Queiroz e Beatriz Alcântara. Em 1996 foi a vez de Regine Limaverde, em 1997, Ângela Gutiérrez, em 2000 Giselda Medeiros e finalmente em 2002 Natércia Campos. Ou seja, foram 11 mulheres a ingressarem na ACL, destas, 6 estão em atividade. (Revista da Academia Cearense de Letras, 2010).

Henriqueta Galeno foi outro baluarte da Educação e das Letras no Ceará. Filha do poeta das Canções Populares Juvenal Galeno, nasceu em Fortaleza, também em 1877. Concluiu seus estudos primários no Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza. Ingressou na Academia Cearense de Letras no ano de 1930, especificamente denominada no período Academia de Letras do Ceará. Junto com os literatos:

Antônio Furtado, Demócrito Rocha, Beni Carvalho, Mozart Firmeza e Matos Peixoto, além de nomes estranhos ao velho grêmio [...], Menezes Pimentel, Alencar Matos, Sidney Neto, Perboyre e Silva, Gastão Justa, J. W. Ribeiro Ramos, Hugo Catunda, Leite, Maranhão, "Livino de Carvalho, Manoel Albano Amora e Adonias Lima, este último, membro da Academia Cearense de Letras em 1922. (AZEVEDO, 1977, p. 186).

Aluna e professora do Liceu do Ceará. Além de sua atuação em sala de aula, bacharelou-se na Faculdade de Direito, e fundou o Salão Juvenal Galeno (até hoje em funcionamento, em homenagem ao seu pai, o escritor Juvenal Galeno).

Fundou, em 1919, a Casa de Juvenal Galeno, ainda hoje reconhecido centro literário, famoso até fora do Estado, para onde acorrem tôdas as boas vontades, a cultura e nas lides literárias. Tôda sua existência foi pira votiva, no sentido de fomentar, no meio fortalezense, o gôsto por um senso estético de marcante vivência, "incentivar e intensificar as atividades intelectuais cearenses e o intercâmbio cultural brasileiro" – segundo a Antologia Cearense, 1957. Além disso, Henriqueta prendia a todos pela sua capacidade de trabalho e imensa bondade de coração, sempre presente no incentivo aos novos e na homenagem aos velhos. (Revista da Academia Cearense de Letras, LIMA, 2009).

Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Ceará e desempenhou as funções de fiscal federal do ensino médio, cargo em que se aposentou. No término no mesmo, o Presidente do Estado, Dr. João Tomé, a nomeou Promotora da Capital, deixando-a confiante e esperançosa. Entretanto, seu pai não permitiu que Henriqueta ocupasse tal cargo, temendo a 'perda de sua honra'. Segundo os relatos de Henriqueta Galeno, publicado por Adísia Sá (1986):

Logo ao amanhecer do dia seguinte foi desfeito pelo veto terminante de meu pai, que não concebia, naquela época, uma moça exercendo cargo e, zangado, como raramente eu o via, disse-me: “- Sou absolutamente contrário e terei grande desgoste se você me desobedecer”. Eu sempre o obedeci cegamente. Ele era tão amante dos filhos e me tratava com um carinho extraordinário, por isso não relutei. Desisti do meu belo sonho e chorei em silêncio. Dr. João Tomé, com fidalguia de sentimento às vezes rara nos homens públicos, nomeu-me, então, para o lugar que estava vago, de Inspetor de Ensino Estadual, contrariando assim a pretensão de prestigioso político que, em desabafo, numa crônicasem espírito, procurou sustentar a tese de estas funções só eram compatíveis com o sexo forte. (Autobiografia, apud SÀ et al, 1986, p. 157).

Também, compôs o quadro efetivo do magistério do Liceu do Ceará, lecionando a cadeira de História do Brasil por dez anos. Como afirma Mozart Soriano Aderaldo:

A História do Brasil era ministrada na 5ª série (1933) por Henriqueta Galeno, filha do velho bardo das “Lindas Canções Populares”, mulher de muitos méritos e muitos inimigos, que lhe moviam persistente e injusta campanha, só aferecida no tempo. O Ceará lhe deve serviço inestimável na promoção de seus maiores filhos no campo intelectual. Estimei-a muito, anos depois, e creio que fui por ela estimado também. (Revista do Instituto do Ceará, 1977).

No que concerne aos seus percursos de formação, como uma mulher à frente do seu tempo, Henriqueta foi uma das alunas pioneiras no ensino secundário do Liceu e sua trajetória como estudante permitiu compreender não apenas como se desenvolvia este ensino, mas também iniciativas emancipatórias: liderou a Ala Feminina e uma Editora; participou do 1º Congresso Feminista, no Rio de Janeiro, em 1931, representando à Terra da Luz; ocupou a 23ª cadeira da Academia Cearense de Letras, pelo fato de publicar inúmeros poemas, crônicas e livros permeados de engajamento político. Faleceu em 1964 e sua memória e seus restos mortais estão no Cemitério São João Batista de Fortaleza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao local de magistério, Alba Valdez preparou a moças para a inserção nas escolas primárias, na Escola Normal. Henriqueta Galeno por sua vez, ministrou a cadeira de História do Brasil no Liceu do Ceará. Ambas não casaram, nem mesmo tiveram filhos.

No século XX, Alba Valdez firmou presença em diversas agremiações e foi muitas vezes pioneira: foi sócia do Centro Literário a partir de 1900, do Instituto do Ceará, e foi primeira mulher a compor seu lugar na Academia Cearense de Letras. Henriqueta Galeno ao longo de sua vida dividiu seu tempo ao cuidar do seu pai, da sua profissão de educadora e protetora da cultura cearense, através da administração do Salão Juvenal Galeno e da Ala Feminina.

Apesar de o nosso estudo ser inicial, podemos refletir que tais educadoras mostraram a sociedade cearense à convivência com um novo tipo de mulher: que pesquisa, que se expressa, age, e reivindica sua condição social, por muitas vezes, destinada apenas para o cuidado lar e de seus alunos.

FONTES PRIMÁRIAS

Autobiografia de Henriqueta Galeno. SÁ, Adísia (org.). **Mulheres do Brasil.** Fortaleza: Imprensa Cearense, 1986.

Biografia de Alba Valdéz. STUDART, Guilherme (Barão de Studart). **Dicionário-Bio-Bibliográfico Cearense.** Fortaleza: Typo-lithographia a vapor, 1910.

Periódicos: *Jornal A Constituição*-Fortaleza (1889); *Jornal do Ceará*-Fortaleza (1904 e 1905); *Jornal A Imprensa*- Sobral (1924).

Revista do Instituto do Ceará. ADERALDO, Mozart Soriano. **O Liceu do meu tempo.** Fortaleza: Revista do Instituto do Ceará, 1977.

Revista da Academia Cearense de Letras. Artigos da Fundação da Academia Cearense de Letras. 1894.

Revista da Academia Cearense de Letras. LIMA, Batista de. A mulher na literatura cearense. In: **A Mulher na Literatura: criadora e criatura/ Academia Cearense de Letras**; Regina Pamplona Fiúza. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010.

Revista do Instituto do Ceará. Actas das Sessões Realizadas no ano de 1936. Presidência do exmo. Barão de Studart, 1937.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Sâncio de. **Literatura Cearense.** Fortaleza: Publicação da Academia Cearense de Letras, 1977.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSK, Carla Basanezi (org.). **Fontes históricas.** 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1986.

MACHADO, Charliton José dos Santos. Zilda da Costa Mamede (1928-1985): Passos de uma Pesquisa Biográfica. In: **Tempo, Espaço e Memória da Educação: Pressupostos Teóricos, Metodológicos e Seus Objetos de Estudo.** José Gerardo Vasconcelos [et. al.] (org.). Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros.** Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. (Oficinas da História).
REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em história.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Vivian Matias dos. **Sobre Mulheres, Laboratórios e Fazeres Científicos na Terra da Luz.** (Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Sociologia). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

“EDUCAR, INSTRUIR E AMAR”: O ENSINO PRIMÁRIO CEARENSE ATRAVÉS DA OBRA “CANÇÕES DA ESCOLA” (1871)

Lia Machado Fiuza Fialho - UECE

lia_fialho@yahoo.com.br

Évila Cristina Vasconcelos de Sá - UECE

evilacrislive@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo foi compreender como o primeiro poeta popular cearense, Juvenal Galeno, influenciou o Ensino Primário no Ceará por meio de sua obra intitulada de *Canções da Escola* ou *Canções Escolares*. Tal escopo emergiu da tentativa de responder a problemática central desse estudo: o que Juvenal Galeno da Costa e Silva pensava sobre a Educação Primária? A partir da análise de sua obra *Canções da Escola*, publicada em 1871, na interface com os aspectos sociohistóricos do Ceará e do Brasil no período oitocentista, foi possível destacar como seus escritos influenciaram a educação primária. Para entendermos a contribuição e a importância desta investigação para a História da Educação se fez necessário, também, entendermos um pouco sobre a trajetória de vida e formação de Galeno.

O estudo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa documental, utiliza como fonte primária, artigos publicados pela Academia Cearense de Letras, escritos pela filha de Juvenal Galeno, Henriqueta Galeno. A relevância em investigar Juvenal Galeno, mais especificamente por meio de sua obra *Canções da Escola*, consiste no fato de que a Comissão de Instrução Pública Provincial adotou este livro para servir de manual de apoio pedagógico para o ensino primário e, consecutivamente, houve uma ampla divulgação e popularização dos seus escritos. Tal redação não foi neutra, disseminava um ideário de educação que influenciou educadoras e alunos, fomentando características específicas para as práticas docentes e a maneira de aprender dos discentes.

TRAJETÓRIA DE VIDA DE JUVENAL GALENO

Juvenal Galeno foi um poeta popular preocupado com a saúde e as causas sociais do seu povo. Autor de poéticas cheias de lirismo, como *Prelúdios Poéticos*, *A Machada*, *O Matuto*, *Porangaba*, dentre outros escritos editados em diversas instituições acadêmicas e jornais fortalezenses, ficou conhecido pelos escritos, bem como por ser diretor da Biblioteca Pública e Inspetor Escolar.

Juvenal Galeno (figura 01) nasceu em Pacatuba (CE), no ano de 1836, no Sítio da Boa Vista, e passou boa parte de sua infância ajudando seu pai nos negócios da família - na agricultura cafeeira. Aos oito anos, redigiu seu primeiro jornal. Dividia seu

tempo entre o roçado e os livros, iniciando seus estudos na cidade Natal, posteriormente, concluindo todo o secundário no Liceu do Ceará, entre 1851 e 1855.

FIGURA 01: Juvenal Galeno.



Juvenal Galeno

Fonte: Arquivo Casa Juvenal Galeno.

A mando de seu pai, voltou para o sítio em que nascera para cuidar dos seus futuros pés de café. Juvenal Galeno, no entanto, desejava mesmo era entrar no mundo letrado, convencendo, assim, seu pai em financiar sua viagem para o Rio de Janeiro, para a publicação de sua primeira obra: *Prelúdios Poéticos*. Nesta obra, o referido educador expressa sua saída do sítio. Verso este intitulado *Adeus, Aratanha*:

Triste suspiro/Solto do peito, Que da saudade Jaz tão desfeito!/ Aratanha, /Amores meus, Eu vou partir, Adeus, adeus!/Deixo saudoso/ A minha terra!/Gemer vou longe/ Desta alta serra!.../Aratanha, Amores meus, Eu vou partir,/ Adeus, adeus!/Adeus, oh! Linfas/Tão cristalinas, Frescos regatos/Ledas boninas./Aratanha/, Amores meus, Eu vou partir, Adeus, adeus!Adeus, cantores/Da natureza, Frondosos bosques, Tanta beleza!/Aratanha, Amores meus, Eu vou partir, Adeus, adeus! Adeus, meu Pai, Qu'eu amo tanto! Ah! Mãe querida, Meu doce encanto!/Aratanha, Amores meus, Eu vou partir,Adeus, adeus!/ Virgem adorada, O meu amor/Será eterno, Abrasador!/ Aratanha, Amores meus, Eu vou partir, Adeus, adeus!/Ai, já são horas, Da despedida! /Minha alma chora Entristecida!.../ Aratanha, Amores meus, Amigos todos Adeus, adeus!.../ Ceará, 17 de janeiro de 1856. (GALENO, 1856)

Ao chegar às terras cariocas, consegue apoio de Machado de Assis, conseguindo, enfim, divulgar seu primeiro trabalho literário, considerado, entre os especialistas na área, um marco inaugural para o Romantismo cearense.

Mas a forte vocação poética a arrastou-o para a camaradagem de Paulo Brito, diretor e proprietário do jornal “Marmota Fluminense”, em cuja redação se reuniam os escritores e poetas da época. Ali Juvenal conheceu Machado de Assis que, naquele tempo, era tipógrafo e mais tarde se tornou o grande romancista brasileiro. Convivendo nesse ambiente maravilhoso de seduções intelectuais, Juvenal esqueceu os cafeeiros e fez versos, muitos versos, que enfeixou num livro bonito, o seu primeiro livro, a que deu o título de “Prelúdios Poéticos”. (REVISTA DA ACADEMIA CEARENSE DE LETRAS, 1953)

Dois anos se passam, Galeno volta para Fortaleza, tomando posse na Assembleia Provincial como deputado suplente de Icó, pelo Partido Liberal. Concomitante ao período, apresenta um projeto de implantação da primeira escola prática agrícola do Ceará. Foi o primeiro escritor do teatro cearense. Para Sânzio de Azevedo (1977), Juvenal Galeno é o percussor do Romantismo no Ceará, por conta de sua obra Prelúdios Poéticos.

No prólogo da primeira edição d'e seu livro principal, Juvenal Galeno declara haver tido por objetivo representar o povo brasileiro, servindo-se, em tudo, “da toada de suas cantigas, de sua linguagem, imagens e algumas vezes de seus próprios versos.” Este depoimento vem explicar de matreiracabal a presença, em alguns de seus poemas, de trechos pertencentes à tradição, à musa anônima de nossos trovadores sertanejos ou praieiros; é o caso, por exemplo, da famosatrova, transcrita aliás no prólogo: Minha jangada de vela/ Que vento queres levar?/ De dia vento da terra,/ De noite vento do mar? (AZEVEDO, 1977, p. 40).

O literato e historiador cearense Gustavo Barroso, integrante da Academia Brasileira de Letras e diretor do Museu Histórico, na referida época, escreveu um artigo para a revista carioca *O Cruzeiro*, publicado em 30 de março de 1957, intitulado de *O poeta do cajueiro e da jangada*, sobre a vida e obra de Juvenal Galeno, também fonte primária importante para entendermos o escritor em análise. Vale destacar que suas memórias expressas em tal revista, são fruto das reminiscências e convivências que Barroso tinha com Galeno, permeadas desde os seus tempos de meninice até ingressar no mundo letrado.

Barroso (1957) elenca como se deu o processo de criação do poema *A Machada*, impresso em vinte e seis páginas, no ano de 1860, pela tipografia Americana de Teotônio Estêves de Almeida. Tudo começou com um banquete oferecido para os componentes da Comissão Científica, do qual tinha como refeição principal um “peru gordo recheado”. Em contrapartida, Juvenal Galeno que na época era alferes do primeiro batalhão da Guarda Nacional, teria que comparecer a uma duma, uma espécie de aula militar. Galeno, entretanto, desobedeceu ao temido coronel João Antônio Machado, e foi para o banquete.

Ficou depois o terrível dilema: peru ou parada? Mas a companhia dos sábios da Comissão, do erudito Senador Pompeu e do excelso cantor das Timbiras o decidiu: para o diabo o dever militar e para o papo o gordo peru com o seu saboroso recheio. Foi, pois para o almoço e faltou ao exercício. O Coronel João Antônio Machado não aceitou as explicações posteriores do poeta e o mandou recolher prêso do Estado-Maior. Juvenal reivindicou com versos satíricos, que fizeram época, “A Machadinha, Poema Phantastico” [...] opúsculo que atualmente é atualmente raridade bibliográfica de alto valor. Essas rimas arrasaram o velho comandante superior e, antes que viessem a público, delas transpirou circunstanciada notícia. (REVISTA O CRUZEIRO, 1957, p. 20).

O rico coronel João Antônio Machado por sua vez, furioso com a atitude do jovem Juvenal Galeno, tentou de todas as formas subornar o poeta para não publicar a *Machadinha*, porém sem sucesso.

O ínclito poeta Juvenal, no dizer do futuro D. Jerônimo, imortalizar-se-ia na história literária do Ceará e do Brasil como aquele que mais profundamente haveria de sentir as vibrações da alma de sua gente e a singela beleza das paisagens naturais de sua terra natal. “A Machadada” fora simples assomo vingativo da mocidade; mas, antes de rimá-la, publicara no Rio de Janeiro, em 1856, os “Prelúdios Poéticos”. Tinha 20 anos quando nascera em Fortaleza a 27 de setembro de 1836. Filho de José Antônio da Costa e Silva e D. Maria do Carmo Teófilo e Silva [...] Conta Barão de Studart que, quando Juvenal Galeno era adolescente, esteve na cidade de Aracati e ali estudou latim na aula régia [...] Depois, Juvenal galeno esteve no Rio de Janeiro e fêz parte do grupo de políticos e literatos que freqüentavam a famosa casa de Paula Brito, em cujo periódico “Marmota Fluminense” estampou seus primeiros trabalhos poéticos. (REVISTA O CRUZEIRO, 1957, p. 21).

Posteriormente em 1865, pela publicação das *Lendas e Canções Populares*, Galeno fora aclamado em Fortaleza pelos seguintes intelectuais: Pinheiro Chagas, Araripe Júnior, José Feliciano de Castilho, Marques Rodrigues, Franklin Távora, Fernandes Pinheiro e Machado de Assis. Galeno também “inexcedível aedo da alma do Ceará [...] prosador, recebia palmas de José de Alencar, ao editar em 1871 *Cenas Populares*” (REVISTA O CRUZEIRO, 1957, p. 21).

No mesmo ano da edição do livro *Lendas e Canções Populares*, que fez o poeta de Iracema o vangloriar, embarcou em Fortaleza, exatamente no dia 26 de outubro, o batalhão da 14^o infantaria, formado pelos ex-combatentes da Guerra do Paraguai, que lutaram por seis anos. Composto por 24 oficiais e 289 soldados, tal infantaria foi recebida pelos conterrâneos fortalezenses por meio de fogos, uma banda musical e

uma ala de meninas acompanhada pelas suas professoras, como afirma o periódico *Cearense* de 1871.

Com o sol forte das três horas da tarde, na sede administrativa provincial, os guerreiros e o major Sampaio são coroados com flores, cantam-se o Hino Nacional junto com o ministro da guerra e o presidente da província e seu vice, o comendador Cunha Freire. Após tal rito, aparece Juvenal Galeno na varanda ecoando a poesia abaixo:

Eis ufana e prazenteira/ A patria de camarão,/ Com seu vestido de gala, / Com seu mais lindo festão!// Por toda parte a alegria,/ A mais ridente harmonia,/ Nos hymnos quanto fervor!// Os- vivas... palmas de louro.../ Nos corações... umthesouro/ D'entusiasmo e de amor/ E qual causa?... Voltaram/ Os bravos do Ceará.../A patria-mãe extremosa,/ Seus filhos abraça já:/ Eil-os, da guerra voltando,/ Ora nos lares entrando,/ C'roados pelo valor"/ Trazendo sempre altaneira/ A mais heroica bandeira/ Das hostes do vendedor"/ Eil-os, sim, Eil-os, saudemos/ Nossos soldados sem par!/Garboso foram p'ra luta,/ Triumphanres volvem ao lar!/Em cada frente um loureiro!/ Em cada bravo brios vingou!/Um bravo à victoria afeito[...] / O mundo inteiro espantou!/Oh, salve, guerreiros! Salve,/ Bandeira do batalhão!/Ennobrecia nos prelios,/ Do heroísmo opendão!/ Honra a valente cohorte,/ Quem vem de afrontar a morte,/ Marchando sempre gentil!/ Quatorze!/ Simb'lo de gloria.../ Oh, salve"/ Heroes da victoria/ Que salvou nosso Brazil!/[...] Por ultimo o batalhão passou em continência ao Exm.. presidente da provinvia e disfillou em passeada pelas ruas, que se havia designado no programma, acampanhado de outra formada de colegiais do Atheneo Cearense. (JORNAL A CONSTITUIÇÃO, 1871, p. 02).

Juvenal Galeno além de escritor trabalhou na área educacional, classificada no período imperial como Instrução Pública. Segundo o jornal *A Constituição*, o educador foi convocado em 21 de dezembro de 1871 pelo então presidente da província, ao cargo de inspetor literário de Fortaleza, justamente no período em que publicou *Canções da Escola*:

O conselheiro presidente da província, sobre proposta do Dr.director geral interino da instricção publica, emofficio n. 337, de data de hontem, resolve nomear ao cidadão Juvenal Galeno da Costa e Silva para ocupar o cargo de inspectorlitterario da comarca da capital (JORNAL A CONSTITUIÇÃO, 1872, p. 01).

No campo educacional, no ano de 1889 foi nomeado pelo presidente da província, Caio Prado, como diretor da Biblioteca Pública e Inspetor Escolar. Como mostra o jornal *A Constituição*:

Foi nomeado bibliothecario da biblioteca provincial o Sr. Juvenal Galeno, em virtude de ter sido exonerado a pedido, do mesmo cargo o bacharel Antonio Augusto Vasconcellos. (JORNAL A CONSTITUIÇÃO, 1889, p. 01).

Percebia-se o amor que Galeno tinha pela difusão do conhecimento, pois como mostra o *Jornal Cearense*, no ano de 1881, o referido poeta fora o que mais doou compêndios para tal instituição: totalizando setenta livros.

Galeno, todavia, não se contentava apenas com o que tinha oferecido. Um mês após sua última doação, doa mais oitenta obras, completando assim um montante de 150 livros. “Registrando pela imprensa esta noticia, se dá um publico testemunho do agrado e apreço com que se recebeu o valioso auxilio para uma biblioteca dedicada especialmente á instrucção do povo” (JORNAL CEARENSE, de 1881, p. 03).

Considerando o período que Juvenal Galeno fiscalizava os estudantes na Biblioteca Pública, vejamos o que Gustavo Barroso recorda deste período:

[...] Na minha meninice, a biblioteca Pública do Estado ficava nos fundos do Liceu. No intervalo das aulas, ou nas gazetas, eu corria para o salão e pedia, apressado, o contínuo Dantas, um volume de Júlio Verne. Eu tinha loucura por Júlio Verne e a tudo preferia era uma página da ILHA MISTERIOSA ou de ROBUR O CONQUISTADOR. Juvenal Galeno era bibliotecário e divertia-se em fiscalizar a leitura dos estudantes. Certo dia, estava engolfado num dos capítulos mais emocionantes de das CINCO SEMANAS EM BALÃO quando a mão de um homem pousou em meu ombro. Levantei a cabeça com espanto e vi por trás de mim um velho gordo, de rosto largo, óculos azuis e alvas barbas patriarcais. [...] –De quem você é meu filho? [...] Dei-lhe o nome de meu pai e ele continuou:–É meu amigo. Portanto, tenho direito de velar pela sua leitura. Esse Júlio Verne não serve para a sua idade. Vou dar-lhe cousa melhor. [...] mandou-me fornecer a cacetíssima HISTÓRIA DE UM BOCADINHO DE PÃO. Guardei, porém, fundo rancor a Juvenal Galeno, até que a idade e o estudo me fizeram compreender seu glorioso papel na história das letras de minha terra. Aí o amei e admirei como merecia ser amado e admirado. (REVISTA DA ACADEMIA CEARENSE DE LETRAS, 1953).

Suas obras literárias foram lidas por todo do Brasil, tendo representatividade também na América Latina, como assevera a capa do jornal *A Constituição*, de 08 de janeiro 1888: “reproduzimos hoje na secção competente um artigo de critticado Sr. Franklin Tavora sobre a vida e obras [...] poeta Juvenal Galeno. E’ o mesmo foi publicado em hespanhol em Buenos Ayres e reproduzido na Semana do Rio”.

Desde jovem sua vista não era muito nítida, assim, aos 74 anos, vitimado pelo glaucoma, em 1908, Juvenal Galeno fica cego completamente, se aposentando como Diretor da Biblioteca Pública. Sua carreira de escritos, no entanto, continuava prosseguindo.

Mesmo cega, não parou de criar novas obras, agora, com o punho de sua filha, Henriqueta Galeno. Nessa condição de utilizar sua filha como escritora, ele publica, por exemplo, o livro “*Medicina Caseira*”, mostrando o valor fitoterápico das plantas criadas nos quintais, como o urucum e a alface.

Galeno morre em 07 de março de 1931. Em sua memória, Henriqueta cria o Salão Juvenal Galeno, propulsor e preservador da cultura cearense, em funcionamento até dos dias atuais.

O grande Juvenal Galeno fechou os olhos para esta vida ingrata a 7 de março de 1931. Antes, a cegueira os havia fechado, desde 1907, durante 24 anos. Atravessou a existência serenamente, nesse triste período, sempre modesto e puro, legando-nos em sua obra a paisagem da praia e a paisagem do sertão, a poesia simples e ingênua do seu povo sofredor, credences, superstições, formas folclóricas, o sentimento popular, a alma da raça, tudo o que é raiz impericível da terra cearense. Seus versos espontâneos, leves, cristalinos e simples como a água forte se immortalizaram, como vimos, na alma da gente rústica. Foi Homero modesto do vaqueiro, do pescador, o Milton humilde da terra nordestina. [...] (REVISTA O CRUZEIRO, 1957, p. 21).

Devido a sua grandiosa participação na literatura cearense, como já mencionado a sua história de vida, Juvenal Galeno fez sucesso por todo o Brasil e, em especial, em Fortaleza-CE. No ano de sua morte (1931), ao se investigar a repercussão que teve seu falecimento, foi possível identificar vários jornais espalhados por todo o Brasil noticiando o acontecido, encontramos, por exemplo, o periódico carioca *Diário da noite* informando a realização de seções de homenagem ao poeta Juvenal Galeno: “no salão nobre da Liga de Defesa Nacional (Edifício do Silogeu Brasileiro), falarão sobre as personalidades cearenses o Dr. Gustavo Barroso e Dr. Alvaro Bomilcar, *respectivamente*”.

Juvenal Galeno influenciou o campo da Literatura, mas merece destaque, também, no âmbito da História da Educação, em especial, no que concerne a instrução primária, por causa da sua obra *Canções da Escola*, amplamente disseminada e utilizada pela instrução pública em Fortaleza – CE e em outras cidades do Brasil.

ANÁLISE DA OBRA CANÇÕES DA ESCOLA OU CANÇÕES ESCOLARES, DE JUVENAL GALENO

A educação primária, destinada ao ensino das crianças, hoje denominada de Educação Básica nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, era uma parte da escolarização desenvolvida praticamente por mulheres (VIEIRA, FARIAS, 2002). Considerada uma profissão feminina o ato de ensinar crianças na educação primária era concebido como uma extensão da educação do lar, função social atribuída à mulher.

Mas, de onde vinham as professoras dessas escolas primárias? Segundo Silva (2002), era da Escola Normal do Ceará que emergiam boa parte das educadoras que atuavam em Fortaleza, local este específico para a formação de professores de primeiras letras. Criada pela Lei de nº 1790, de 28 de dezembro de 1878, sancionada no ano posterior, a Escola Normal do Ceará foi fundada apenas em 1884, destinada a ambos os sexos, de todas as nacionalidades, diplomados com o ensino primário. Sua organização curricular restringia-se à formação docente em Pedagogia e a procura era prioritariamente efetivada por meninas jovens, muitas com bom padrão aquisitivo.

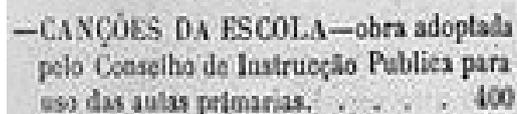
Apesar das modificações, O Curso, que se propunha a ser profissionalizante, tem como base uma organização curricular propedêutica, centrada nas grandes áreas do conhecimento, o que sugere a concepção de profissionalização do magistério da época, que tinha por fundamento o domínio de conhecimentos universais. (SILVA, 2002, p. 61)

Francês, Geografia, História, Ciências Naturais, Matemática, Português, Pedagogia, Instrução Moral e Cívica, Desenho e Psicologia: eis a formação necessária para ingressar no magistério do ensino primário cearense!

Como exposto, apesar de a Escola Normal atender os dois sexos, as normalistas eram as peças basilares na educação primária. Logo, as crianças e as professoras eram o público alvo dos livros, cartilhas e demais escritos voltados para esse nível de ensino.

Juvenal Galeno ao redigir *Canções Escolares*, trouxe à luz o cotidiano desse segmento educacional primário provincial, pois direcionou seus escritos a comunidade educacional constituída, prioritariamente, por crianças e jovens professoras, como mencionado anteriormente.

FIGURA 03: Anúncios da obra de Juvenal Galeno, as Canções da Escola.



—CANÇÕES DA ESCOLA—obra adotada
pelo Conselho de Instrução Pública para
uso das aulas primárias. 400

Fonte: Jornal A Constituição, Domingo 02 de Junho de 1872.

Canções Escolares foi uma obra largamente adotada pelo Conselho de Instrução Pública, como se averigua com a reportagem que segue:

Ao Sr. Juvenal Galeno da Costa e Silva agradecendo, em nome da província, a oferta que fez de duzentos exemplares das - Canções escolares-, de sua composição, para serem distribuídos pelas aulas d' ensino primário, os quaes vão ser enviados á directoria geral da instrucção publica. (JORNAL A CONSTITUIÇÃO, 1872).

Para o autor (1871), as referidas canções serviam para o ensino de ambos os sexos, alterando-se apenas na rima, caso estivesse se referindo a um menino ou a uma menina.

Impressos os versos em cadernetas, ou tabuletas, serão cantados em qualquer dia sem que estejam decorados e, insensivelmente, os alunos gravá-los-ão na memória em pouco tempo. [...] A utilidade da canção na escola é demais evidente para precisar de uma demonstração. Além de desenfadar o menino, alegando-lhe o espírito, e de predispô-lo, portanto, para continuar o trabalho, ensina-lhes úteis preceitos, e serve-lhes de estímulo, prêmio e castigo, acabando por uma vez com a palmatória, esse brutal recurso da inépcia do magistério. (CANÇÕES DA ESCOLA 1871, p. 69).

Ensejando luz a novas metodologias de ensino, que ultrapassavam a prática tradicional disseminada no período oitocentista (OLINDA, 2004), o poeta vai mais além, aconselha que o docente ao utilizar as músicas como recurso educativo, teria condição para progredir de forma peculiar no magistério, pois a criança iria amar seu mestre e a escola,

[...] e encontre na lida que lhe cabe na idade dos brinquedos e sorrisos; que veja no seu mestre um amigo carinhoso, e não um desapiedado algoz; n'aula, a casa do contentamento, e não do martírio; e na convivência dos

livros sinta entusiasmo e gosto, e não o tédio e o sono. Conseguindo isto, nada mais falta conseguir. E qual o meio mais eficaz do que a canção, a harmonia, esse doce poder de que tudo vence a Terra? Que emprega-lo saiba o professor, e assim verei efetivamente realizados os fins que tive em vista escrevendo estas singelas cantigas. (CANÇÕES DA ESCOLA, 1871, p.69-70).

A obra se divide em doze capítulos ou versos. Ao longo de seu compêndio, o escritor esmiúça a rotina escolar primária cearense: a entrada, a retirada, a laudatória. Galeno também se atém nas questões disciplinares e curriculares, onde destaca o amor ao próximo (quando um aluno maltratar seu colega ou outrem); como se portar no proclamar no período da Independência do Brasil ou da Província. As faltas graves dos educandos ganham destaque em sua obra: para ser cantado em sala de aula para corrigir todos os que a pertencem, objetivando educá-los de acordo com os preceitos do positivismo. Diferente da maioria dos professores da época, o referido literato condena o uso da palmatória, e do ensino restrito à memorização: para ele, a condição especial do progresso no ensino consiste na criança amar o mestre e a escola, vendo-os como amigos e não como um martírio.

O primeiro verso, *A Entrada*, é importante se mencionado e cantado em todo o ano letivo. Já o segundo, transmite a canção de Retirada, em que os educandos se acalmam para retornar aos seus lares:

Salve, mestre; Salve livros, Ó mansão d'almo labor! [...] Santo Deus, dai-nos valor!/ Aos romeiros do oriente, /Sede a estrela do Senhor!/ Caro mestre destas trevas, nos levai doce albor/Eia às lidas! Que o estudo./ Nos ilustra e nos dar vigor;/Eia avante, à luz divina,/Que nas Trevas geme a dor. [Retirada] Graças a meu bom Deus, Senhor nosso!/ Alento a vos cobrar:/Como as aves finda a lida,/Guiai-nos em paz ao lar./Como as aves nos volvemos;/ Como aves, voltaremos./ E salvai-nos do pecado./Nas horas do repousar;/ De ofender aos companheiros,/ E ao pai nosso e a mãe, no lar./A lição já recordemos,/A que todos alegraremos./ Adeus mestre; perdoai-nos./Nossas faltas no lidar;/ Deus que amar nos ensinastes,/ Nos proteja do nosso lar./Deus nos ouça:/ Deus amemos;/ Adeus, ao mestre, voltaremos. (CANÇÕES DA ESCOLA, 1871, p. 71-72).

A canção de Laudatória, para Galeno (1871), servia para ecoar-se em ocasiões de homenagem a alunos premiados em concursos semanais e no bom desempenho diário nas atividades escolares. “Cantando louvemos,/ Saudemos a glória,/ Da lida vitória, tão certa a lição./ Oh, salve o colega;/ Da luz, ó romeiro,/ Que fostes primeiro/ Nos louros d’ação.”. (GALENO, 1871, p, 73).

Com a visão das pesquisadoras desse estudo, já emersas no século XXI, ao ler esta obra, possibilita-se questionar se os alunos do século XIX eram comportados e calmos. Galeno, no entanto, não escreve apenas canções que elencam o comportamento disciplinar impecável e o bom desempenho dos educandos oitocentistas. No oitavo capítulo de *Canções da Escola* fornece pistas de que ocorriam indisciplinas nas salas das escolas primárias. Porém, Galeno leciona que a advertência pode se dar por meio do diálogo:

Que fizestes companheiro,/ Que fizestes, ó irmão?/Ai que dor sentimos todos/ Dentro em nosso coração./[...] O dever é lei sagrada,/ Que violastes, irmão!/ Pois pedi a Deus, ao mestre,/ Humilde, vosso perdão./ E emendar-vos prometei-lhes/ Com inteira contrição./ Santo Deus, caro mestre/ Perdoai nosso irmão! (GALENO, 1871, p. 79).

Percebe-se que o rigor no disciplinamento dos corpos, por meio de castigos físicos, começa a dar lugar ao suplício da alma (FOUCAULT, 2009). Ao mesmo tempo em que ensejava novas maneiras de reflexão e diálogo (SAVIANI, 2007).

Quando se refere aos passeios, as temáticas desse verso remetem ao livro de Gênesis, ao elencar a fauna, a flora; da separação das trevas da luz, do firmamento; das águas e do Sol. Sobre a Eucaristia, o referido poeta se refere ao sacrifício de Jesus ao ser crucificado, ao calvário, podendo ser lido não apenas na escola, mas na Igreja, nos momentos da comunhão.

Pelo conteúdo do livro e do próprio contexto educacional em um país ainda eminentemente católico, pois somente se tornará laico com o advento da República, percebemos ainda perceber resquícios do ensino jesuítico no período imperial: com temáticas evangelizadoras e coercitivas, de formação religiosa, mas também com forte influência positivista, do qual visava nos fins do século XIX e começo do XX a sede de progresso da Pátria brasileira. No entanto, Juvenal Galeno ao escrever *Canções da Escola*, defendia um ensino que envolvesse a moral pelo convencimento, pelo amor ao próximo.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Ao partir do questionamento: o que Juvenal Galeno da Costa e Silva pensava sobre a Educação Primária? O artigo objetivou compreender como o primeiro poeta popular cearense, Juvenal Galeno, influenciou o Ensino Primário no Ceará por meio de sua obra intitulada de *Canções da Escola* ou *Canções Escolares*.

Para contemplar o escopo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa documental em jornais e revistas, que utilizou como fonte primária a obra *Canções da Escola*, de

Juvenal Galeno, publicada em 1871, com vistas a destacar como seus escritos influenciaram a educação primária.

Iniciando pelo conhecimento da trajetória de vida e formação de Galeno e, posteriormente, analisando sua obra, amplamente disseminada no Ceará, *Canções da Escola*, a pesquisa constatou que este livro não foi destinado apenas para os amantes da literatura nos tempos oitocentistas, pois a Comissão de Instrução Pública Provincial adotou-o para servir de manual de apoio pedagógico para o ensino primário, pelo seu teor 'moralizador' eufemístico.

Ao mesmo tempo em que doutrinava as crianças nos moldes europeus, a obra *Canções da Escola* fornecia subsídios didáticos para as educadoras de primeiras letras, indicando como elas deveriam ensinar. Ao esmiuçar a rotina escolar primária cearense - a entrada, a retirada, a laudatória - na interface com os preceitos do positivismo, o livro ditava normas de conduta e práticas docentes destinadas às crianças.

Diferente do ensino tradicional da época, o literato condena o uso da palmatória e do ensino restrito à memorização, lecionava que a condição especial do progresso no ensino consistia na criança amar o mestre e a escola, vendo-os como amigos e não como um martírio. Mesmo implementando outros recursos didáticos como as canções e poesias, a obra possuía um caráter moralizar que disciplinava os corpos e assegurava a preservação dos valores patriarcalistas conservadores.

FONTES PRIMÁRIAS

Revista da Academia Cearense de Letras. GALENO, Henriqueta. Título: **Juvenal Galeno**. Fortaleza, 1953.

GALENO, Juvenal. **Canções da Escola**. Fortaleza: Typographia do Comércio, 1871.

GALENO, Juvenal. **Prelúdios Poéticos**. Rio Janeiro, 1856.

Jornal **A Constituição**, Fortaleza- Domingo, 29 de outubro de 1871.

Jornal **A Constituição**, Fortaleza- 14 de março de 1872.

Jornal **Cearense**, Fortaleza- 31 de Julho de 1881.

Jornal **Cearense**-Fortaleza- 02 de Agosto de 1881.

Jornal **A Constituição**, Fortaleza, terça-feira- 07 de maio de 1889.

Jornal **Diário da' noite**, Rio de Janeiro 1931.

Revista **O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 30 de março de 1957.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Sânzio de. **Literatura Cearense**. Fortaleza: Publicação da Academia Cearense de Letras, 1977.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37.ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Tinta, papel e palmatória: a escola no Ceará do século XIX**. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Gorett Lopes Pereira e. Escola Normal do Ceará: Impasses de Criação e a Tônica Reformista. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia Cavalcante [et. al.]. **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino de. **História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

AS REPRESENTAÇÕES DAS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS EM MEMÓRIAS DE HUMBERTO DE CAMPOS E DOIDINHO DE JOSÉ LINS DO REGO

Rozenilda Maria de Castro Silva (UFPI)

rozenildacastro@ig.com.br

Antônio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI)

apadualopes@ig.com.br

INTRODUÇÃO

[...] Parecia que fugíamos de um presídio, pela mão de um avô de contos de fadas. Os pássaros quando fugiam das gaiolas deviam ser assim, com aqueles nossos olhos e aqueles nossos ouvidos abertos aos rumores do mundo. O sol brilhava para a gente com uma vida que não tinha para os outros. Era como se se tratasse de um amigo de quem nos haviam separado à força. E por isto essa alegria em nos ver, em nos tostar as caras amarelecidas nas reclusões. [...] (REGO, 1975, p. 29-30).

É com estas representações sobre liberdade vividas pelo personagem Doidinho da obra de José Lins do Rego, quando ia com os internos do Instituto Nossa Senhora do Carmo, de Itabaiana/PB, tomar banho de rio, nos dias de domingo e terça-feira, acompanhado pelo Sr. Coelho, que iniciamos este texto que tem como objetivo discutir as representações das Escolas de Aprendizes Marinheiros presentes nas obras literárias autobiográficas: Memórias²¹ de Humberto de Campos e Doidinho de José Lins do Rego. São obras autobiográficas, porque os autores contam suas próprias histórias. A escolha da primeira obra deu-se pela mesma citar a Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí, sediada em Parnaíba, cidade em que o autor viveu parte de sua infância. A segunda, Doidinho de José Lins do Rego, foi escolhida, por apresentar uma escola interna, formato das Escolas de Aprendizes Marinheiros e citar a Marinha como referência de escola disciplinadora e correccional.

O estudo utilizou a literatura como fonte fundamentado em Pesavento (2003) e Cortez (2000), além de documentos incluindo a legislação das Escolas de Aprendizes Marinheiros. O conceito de representações fundamentou-se em Chartier (1990), com Conceição (2012) foi discutido o internato e com Castro (2013) a história das Escolas de Aprendizes Marinheiros.

O internato é um elemento comum quando se discute o modelo das Escolas de Aprendizes Marinheiros e das escolas presentes nas obras literárias escolhidas.

21 Referindo-se especificamente ao capítulo XXXVI, intitulado Um Susto, (CAMPOS, 1962, p. 260-264).

Em sua tese de doutorado²², Conceição (2012) apresenta um estudo sobre o internato na sociedade brasileira e sergipana de 1840 a 1950 e registra que “a origem ou princípio dos internatos escolares pode ser encontrado na evolução do sistema de ensino francês, herdado das primeiras universidades medievais [...]”. Para o Autor,

O internato é compreendido como um modelo escolar, com práticas educativas próprias, caracterizado pelo isolamento do mundo (controle das saídas, do tempo de férias, entrada de jornais, correspondência, controle de livros e revistas e da intervenção de pessoas estranhas) e pela formação integral através da utilização de uma determinada organização e controle do tempo e do espaço (CONCEIÇÃO, 2012, p.14).

Na sociedade brasileira, segundo Conceição (2012, p. 39), o internato como escola tem a sua origem na Colônia, em meados do século XVI, “com a fundação dos primeiros colégios e/ou seminários pela Companhia de Jesus” e com relação ao público atendido observa que os “[...] estudantes internados [...] era formado predominantemente por filhos [...] das classes ricas e de segmentos médios, [...] para formar futuros dirigentes e intelectuais de um determinado segmento social ou classe social [...]” (p.16).

Schueler (2014, p. 1-2), amplia a discussão do internato na história da educação brasileira referindo-se ao atendimento a diversos públicos:

[...] no correr dos séculos XIX e XX houve a criação de internatos voltados para o atendimento da gente da ‘boa sociedade’, especialmente os colégios destinados às elites políticas e culturais, mas também para religiosos, crianças, idosos, desvalidos, mendigos, abandonados, infratores, alcoólatras, dependentes químicos, estudantes rurais, alienados, crianças portadoras de necessidades especiais e até mesmo para a formação de professores, como indica Rizzini (2004).

Para a mesma Autora esse sistema de instituições educativas foi se configurando de acordo com o público a ser atendido e os objetivos da formação, “[...] para a promoção dos ideais de civilização, então almejados por parcelas das elites políticas e intelectuais, que disputaram projetos distintos de construção da nação e de formação do povo. [...]” (SCHUELER, 2014, p.1). Dentro deste contexto de projeto civilizador na construção da nação discutiremos a seguir as Escolas de Aprendizes Marinheiros destinadas à infância pobre.

22 Intitulada Internar para Educar Colégios-Internatos no Brasil (1840-1950), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFBA, em 2012.

AS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS COMO INTERNATO PARA CRIANÇAS POBRES

A Marinha criou no século XIX as Escolas de Aprendizes Marinheiros, escola-internato, como tentativa de oferecer marinheiros qualificados para servir à nação, atendendo dessa forma às crianças pobres, menores órfãos e desvalidos, conforme Relatório Ministerial:

[...] centenas de crianças desamparadas, que nas mencionadas escolas [de Aprendizes Marinheiros] encontrariam, além de abrigo, o pão do corpo e do espírito, tornando-se cidadãos uteis a si e a Pátria, vagueiam ociosas pelas ruas e praças das cidades e povoados, em todos os Estados, adquirindo todas as espécies de vícios e, dest'arte, fazendo-se os criminosos do futuro, quando não morrem ao peso de todas as miserias!. (MARINHA, 1892, p. 32).

Segundo, Cunha (1979, apud MADEIRA, 1999) a ideia de investir no menor como mão de obra no país, criando um “modelo escolar de formação profissional”, veio dos estabelecimentos militares que foram os primeiros no Brasil a prepararem essa formação sistemática para os seus arsenais. Sobre a intenção dos militares na promoção do ensino de ofícios, Crudo (2000, p. 7), acrescenta que o que se queria era preparar os artífices necessários aos serviços de manutenção do próprio arsenal, no entanto eles vão além, “ao configurar o ensino de ofícios como um projeto de disciplinarização da população livre pobre tida como ameaçadora à ordem social pelas elites imperiais.”

Segundo Castro (2013), foram criadas dezoito Escolas²³ de Aprendizes Marinheiros no período imperial incluindo a Corte e as diversas províncias. A primeira surgiu na Corte, Rio de Janeiro em 1840; seguida do Pará e Bahia em 1855; Mato Grosso, Pernambuco e Santa Catarina em 1857; Maranhão e Rio Grande do Sul em 1861; Espírito Santo 1862; Paraná e Ceará em 1864; Sergipe e Santos 1868; Paraíba e Amazonas 1871; Rio Grande do Norte 1872; Piauí em 1873 e Alagoas em 1875. Estas instituições continuaram o seu funcionamento no período republicano, com fechamentos, reaberturas e extinções de modo que atualmente encontram-se apenas quatro em atividade: as Escolas de Aprendizes Marinheiros do Ceará, Espírito Santo, Pernambuco e Santa Catarina.

Referindo-se ao estudo realizado sobre a Escola de Aprendizes Marinheiros da Província do Piauí no período de 1874 a 1915, Castro (2013) informa que trata-se de

23 Denominada Companhia de Aprendizes Marinheiros até 1885.

instituições educativas internas que tinham como público alvo a criança brasileira pobre, órfão e desvalida. As vagas eram preenchidas por voluntários ou contratados a prêmio, matriculados por pais ou tutores. Aos pais ou tutores que levassem menores para a Companhia era oferecido um prêmio de cem mil réis. Os órfãos e desvalidos eram encaminhados às Companhias de Aprendizes Marinheiros pelas autoridades designadas pelo Presidente da Província: juízes de órfãos e autoridades policiais. Os aprendizes segundo a legislação, recebiam um vencimento mensal no valor de três mil réis.

As Companhias ofereciam instrução elementar, militar e náutica. Na instrução militar os menores aprenderiam:

Art. 15 [...] a entrar em forma, perfilar, volver à direita e à esquerda, marchar a passo ordinário e dobrado até a escola de pelotão; o manejo das armas brancas, nomenclatura da palamenta; carreta e peças de artilharia e o uso que tem cada hum destes instrumentos. (BRASIL, 1855, p. 2).

A instrução náutica referia-se a arte do marinheiro “[...] como fazer pinhas, costuras, alças, nós, coser pano, entalhar, e finalmente aparelhar e desaparelhar um navio”. (BRASIL, 1885, p. 2). Na instrução elementar os menores aprenderiam “[...] a ler, escrever, contar, riscar mappas e a Doutrina Cristã [...]”. (BRASIL, 1885, p. 3).

Para Castro (2013) dentro da Companhia²⁴ os aprendizes enfrentavam uma rotina diária iniciando com alvorada às 5 horas e finalizando com recreio às 19:30h, tempo intercalado com limpeza do quartel, banho, revista de uniforme, lavagem de roupa, ladainha, instrução primária, náutica, militar e alimentação. As penalidades aplicadas aos menores pelas faltas cometidas eram tarefas exclusivas do Comandante da Escola. Com o Decreto nº 9371 de 14 de fevereiro de 1885, as penas aplicáveis eram:

[Art.] 25 [...] 1º Prisão simples;

2º Repreensão em acto de mostra;

3º privação de licença;

4º Serviço dobrado;

5º Sentinella dobrada, não excedendo a duas horas por dia;

6º Multa pecuniária em favor do próprio pecúlio, não excedendo a dous mezes de vencimentos;

Esta pena não deverá ser applicada mais de duas vezes em um ano;

7º Prisão cellular;

24 Referindo-se a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí.

8º Rebaixamento do posto de inferior.

[Art.] 26 - O aprendiz que ausentar-se por mais de tres dias será punido com prisão cellualar por oito dias, sem prejuízo das lições e exercícius a que for obrigado. Repetida a falta, pela terceira vez, será considerado, desertor e punido do seguinte modo: si tiver 17 annos completos, será remettido para o Corpo de Imperiaes Marinheiros, onde, em tempo próprio assentará praça. Com idade inferior a 17 annos, de ordem do Quartel General, será transferido para outra Escola de Aprendizizes, onde concluirá os estudos. (BRASIL, 1885, p. 205).

Com a Reforma de 1885, o contato dos aprendizes com a família era permitido somente aos domingos e dias santificados ou no período das férias. Os pais, tutores ou parentes faziam as visitas na Escola, com horário determinado e com a licença do comandante, Art. 53, (BRASIL, 1885). Não era permitida a saída de aprendizes sem estar uniformizado rigorosamente. O fardamento usado em formatura ou passeios era a blusa de pano, a calça de igual fazenda e um lenço de seda, (MARINHA, 1877).

Na Reforma de 1907, (BRASIL, 1907), evidenciou-se uma disciplina que apresentou mais elementos valorizando a recompensa ao invés do castigo. Neste sentido, os aprendizes poderiam passar o mês de férias na casa dos pais ou tutores, sendo necessário que os responsáveis solicitassem isso por escrito ao comandante e que não houvesse nenhuma inconveniência registrada por parte dos menores. Foram conferidas aos aprendizes notas mensais de comportamento na seguinte escala: “para os que não incorrerem em pena alguma, nem forem admoestados – optimo; para os que incorrerem até a 2ª pena – bom; até a 3ª pena – regular; até a 4ª - máo; até as 5ª e 6ª - péssimo” , Art. 42, (BRASIL, 1907, p. 9).

Exposto sobre as Escolas de Aprendizizes Marinheiros, buscaremos nas obras literárias já citas, as representações destas escolas trilhando pelo caminho da literatura como fonte, observando o que diz Pesavento (2013, p. 39):

[...] a Literatura é fonte para a História dependendo dos problemas ou questões formuladas. Se o historiador estiver preocupado com datas, fatos, nomes de um acontecido, ou se buscar a confirmação dos acontecimentos do passado, a literatura não será a melhor fonte a ser usada... Mas, se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se torna uma fonte muito especial para o seu trabalho.

A nossa intenção aqui é buscar na literatura, especificamente nas obras Memórias de Humberto de Campos e Doidinho de José Lins do Rego, os sentimentos das crianças contemporâneas às Escolas de Aprendizes Marinheiros sobre estas respectivas escolas, considerando que “a literatura como fonte, fala do invisível, do imperceptível, do apenas entrevisto na realidade da vida, ela é capaz de ir além dos dados da realidade sensível, enunciando conceitos e valores.” (PESAVENTO, 2013, p. 40).

Cortez (2000, p. 52), referindo-se às memórias de escola, chama à atenção,

[...] de que para compreender o que a escola realizou em seu passado (ou realiza na atualidade), não é suficiente estudar ideias, discursos, programas, papéis sociais nela desempenhados, suas práticas e métodos de trabalho; torna-se necessário também tentar compreender a maneira com que professores e alunos reconstruíram sua experiência, como construíram relações, estratégias, significações por meio das quais construíram a si próprios como sujeitos históricos [...]

As contribuições de professores e alunos como sujeitos históricos para a memória da escola, segundo a Autora estão nas biografias e autobiografias. “[...] esses documentos biográficos e autobiográficos muitas vezes são as únicas testemunhas de práticas e ideias pouco notadas [...]” (CORTEZ, 2000, p.53). Além disso, “[...] têm o mérito de recuperar, para a história da educação, vestígios desses homens e mulheres e suas obras, tornadas quase invisíveis [...]” (p.53).

As obras fontes deste estudo são autobiográficas e permitirão dialogar sobre as Escolas de Aprendizes Marinheiros não pelo olhar da esfera do poder institucional já analisado através das fontes documentais, mas pela invisibilidade do público atendido, dos menores, cujos vestígios acham se representados pelos autores das obras literárias em estudo que mesmo sem terem frequentado estas escolas viveram uma infância contemporânea às suas existências e em cujas obras deixam suas contribuições da representação das mesmas no imaginário da época, “[...] como exibição de uma presença [...]”, segundo Chartier (1990, p. 20).

AIINTERNAÇÃO NA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS EM HUMBERTO DE CAMPOS

Humberto de Campos²⁵ não chegou a ser aluno das Escolas de Aprendizes Marinheiros, mas viveu o medo de ser um aprendiz nestas escolas. A obra Memórias de sua autoria, capítulo XXXVI, intitulado Um Susto (CAMPOS, 1962), traz as representações da Escola de Aprendizes Marinheiros de Parnaíba – Piauí, no seu imaginário de menino da época como um espaço assustador e de torturas inconcebíveis, conforme relata o próprio Autor:

Entre os castigos que eu mais temia, estava a internação na Escola de Aprendizes Marinheiros que funcionava, então, em Parnaíba. Motivos ponderáveis contribuíam para êsse pavor supersticioso. As notícias que me davam dêsse estabelecimento eram as de uma casa de torturas inconcebíveis. Um dia, correu na cidade a informação de que na Escola havia recebido uma 'máquina de cortar cabelo'. Quase ao mesmo tempo começavam a aparecer nas ruas aprendizes-marinheiros pelados rigorosamente, com o casco da cabeça à mostra. Semanas mais tarde, ao passar pela casa em que se achava instalado êsse instituto naval, aconteceu-me ver, por uma janela, enorme aparelho, com caldeira, cilindros, e outras engrenagens, destinadas, talvez, à instrução de futuros maquinistas.

- Que é aquilo? – perguntei a um parente que ia comigo.

- Será a tal máquina de cortar cabelo?

-É, sim, - confirmou ele, perverso.

E indicando uma chapa, semelhante a um chuveiro, que havia no alto:

-Mete-se a cabeça do menino, ali, a máquina roda, e arranca todos os cabelos de uma só vez. (CAMPOS, 1962, p.260-261).

Mais tarde, ao construir um papagaio de papel e estendê-lo ao sol no quintal e um pato rasgá-lo, Humberto de Campos vingou-se do animal com pau e pedras, provocando alvoroço em todos os animais. Sua mãe não estava em casa nessa tarde,

25 Humberto de Campos nasceu no dia 25 de outubro de 1886, em Miritiba/MA, cidade que hoje tem o seu nome. Mas toda a sua infância está ligada a Parnaíba/PI, onde morou e plantou o seu famoso cajueiro, hoje um dos principais pontos turísticos da cidade. Começou a sua vida como aprendiz de alfaiate, caixeiro de comércio e tipógrafo. Mais tarde, jornalista, poeta, cronista, crítico literário, enfim uma das mais fortes expressões da intelectualidade brasileira. Membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira nº 20; Sócio correspondente da Academia Maranhense de Letras e Patrono da Cadeira nº 23, fundada pelo poeta Ribamar Pinheiro. A sua imensa bagagem literária compõem-se de quarenta e três livros, sem dúvida, um dos mais férteis escritores brasileiros, além de sua diária colaboração em jornais e revistas do território nacional. Como político, representou o seu Estado na Câmara Federal. Humberto de Campos faleceu no Rio de Janeiro em 5 de dezembro de 1934 (PASSOS, 1982, p. 222-224).

mas valendo-se do terror que causava a Escola de Aprendizes Marinheiros preparou uma estratégia para conter o seu comportamento durante algum tempo, conforme descreve o Autor:

Três dias depois [da briga com o pato], o velho Manuel, um mulato [...] que ia ao mercado fazer as compras [...] entrou, como de costume, trazendo à cabeça o cêsto com a carne, a abóbora e as hortaliças. De acordo com o hábito, assim que o vi, acompanhei-o, em direção à cozinha. Ele descansou o cêsto em um caixão grande que servia de mesa, e minha mãe já se preparava para fazer as contas quando êle puxou no bôlso uma carta, e entregou-lhe dizendo:

-Esta carta foi um marinheiro que me deu, na feira, de ordem do comandante Gervásio, para entregar à senhora...

Arregalei, naturalmente, os olhos. O 'comandante Gervásio' era o capitão-do pôrto e comandante da Escola de Aprendizes, cuja farda branca era um dos orgulhos da cidade e uma das ameaças permanentes à minha tranqüilidade de menino vadio. Minha mãe tomou a carta, rompeu o envelope, e, com a fisionomia triste, leu, alto, mais ou menos o seguinte:

-'Exma. Sra. Dona Ana de Campos Veras. Passando em uma destas tardes pela casa da senhora, vi o seu filho Humberto correndo no quintal atrás de um pato, e dizendo nomes feios em voz alta. Não sendo a primeira vez que isso acontece, previno a senhora que, a primeira vez que tal cousa se repita, mandarei um marinheiro pegar o seu filho e trazê-lo para a Escola de Aprendizes Marinheiros, onde sentará praça e será castigado como merece. Assinado: Gervásio Pires de Sampaio, Capitão-do-Pôrto'.

[...] E eu, vendo que o caso era mesmo de gravidade excepcional, senti um frio correr-me por todo o corpo, como se me despejassem um copo de água gelada na espinha. [...] Durante algumas semanas mostrei-me dócil, obediente, morigerado. Passei o resto do verão sem empinar papagaio. Não proferi, durante algum tempo, nomes condenáveis. (CAMPOS, 1962, p.263-264).

Depois de adulto, já com quarenta e um anos, em visita de sua mãe ao Rio de Janeiro, Humberto, lembrando-se do episódio, descobriu que a carta foi escrita por sua mãe, confirmando que, no imaginário da cidade, a Escola era utilizada como uma estratégia para conseguir bons comportamentos dos meninos rebeldes e traquinicos. A possibilidade de internato na Escola era um remédio de efeito imediato, qualquer comportamento era transformado mediante o medo de ser aprendiz marinheiro.

O INTERNATO EM DOIDINHO DE JOSÉ LINS DO REGO

Doidinho é a segunda obra literária de José Lins do Rego²⁶ e refere-se ao internato, Instituto Nossa Senhora do Carmo, de Itabaiana - Paraíba, dirigido pelo Professor Maciel, o mesmo estabelecimento em que José Lins do Rego fizera o seu curso primário. Colégio interno que recebia também meninas e meninos externos. Doidinho é órfão, sem irmãos e criado sob os cuidados de uma tia na casa do avô, Coronel José Paulino, Senhor do Engenho Santa Rosa, em Pilar na Paraíba. Aos 12 anos Doidinho entrou no internato e recebeu este apelido pelo seu próprio comportamento, como informa Rego (1975, p. 12): “O meu nervoso, a minha impaciência mórbida de não parar em um lugar, de fazer tudo às carreiras, os meus recolhimentos, os meus choros inexplicáveis me batizaram assim pela segunda vez. Só me chamavam de Doidinho.”

Observa-se na obra como a identidade dos sujeitos é marcada neste novo lugar, o internato, a partir do próprio nome, conforme relata o Autor:

Já ao escurecer me chamaram (referindo-se ao primeiro dia no internato):

-Seu Maciel quer falar com o Carlos de Melo.

Era a primeira vez que me chamavam assim, com o nome inteiro. Em casa, era Carlinhos, ou então Carlos, para os mais estranhos. Agora, Carlos de Melo. Parecia que era outra pessoa que eu criara de repente. Ficava um homem. Assinava o meu nome, mas aquele Carlos de Melo não tinha realidade. Era como se eu me sentisse um estranho para mim mesmo. Foi uma coisa que me chocou esse primeiro contato com o mundo [...]. A gente, quando se sente fora dos limites da casa paterna, que é toda a

nossa sociedade, parece que uma outra personalidade se incorpora à nossa existência. O Carlos de Melo que me chamavam era bem outra coisa que o Carlinhos do Engenho, o Seu Carlos da boca dos moradores, o Carlos do meu avô. (REGO, 1975, p. 7).

26 José Lins do Rego nasceu no engenho Corredor, no município de Pilar, Paraíba, no dia 3 de julho de 1901. Filho de família patriarcal, passou a infância no engenho do avô materno. É de 1916, por exemplo, o seu primeiro contato com o Ateneu de Raul Pompéia. Em 1918 trava conhecimento com Machado de Assis, através de Dom Casmurro e publica seu primeiro artigo, tendo como tema Rui Barbosa. Em 1920 ingressa na Faculdade de Direito do Recife. Em 1923 conhece Gilberto Freire, que exerceu grande influência na sua vida literária. Em 1924 casou-se com Filomena Massa Lins do Rego. Em 1925, já formado, muda-se para Minas Gerais, onde exerce o cargo de promotor. Em 1926 muda-se para a cidade de Maceió/AL, onde exerce as funções de fiscal de bancos. Em 1932 publicou Menino de Engenho. Em 1933 publica o seu segundo livro Doidinho. Em 1935 vai para o Rio de Janeiro. Em 1955 ocupa a cadeira nº 25 da Academia Brasileira de Letras. Escreveu onze romances, dentre outras obras. José Lins do Rego Cavalcanti morreu no Rio de Janeiro, no dia 12 de setembro de 1957. (REGO, 1975).

A forma de chamar o nome com um elemento da identidade pessoal distancia, mas também aproxima. Foi pela forma de ser chamado que Doidinho criou laços de afetividade dentro do internato com o seu amigo Coruja, num momento em que se sentia oprimido numa situação de aluno mais recente nas iras do diretor, por conversar durante uma aula. Por esse motivo pegou seis bolos nas mãos que ficaram inchadas e ficou de pé durante duas horas na frente da mesa “oprimindo os soluços que se elevavam com o protesto de minha sensibilidade machucada [...] e uma consciência limpa de culpa recalçando uma raiva de morte contra um tirano” (REGO, 1975, p. 17-18). Coruja chegou-se para Doidinho: “- Carlos. Era a primeira vez no colégio que me chamavam assim, o meu nome só, limpo, como se fosse na boca de gente do Santa Rosa. Vinha me dar um pedaço de doce. [...] Os outros meninos passavam de longe” (REGO, 1975, p.18). Todos os meninos no internato tinham um apelido que usavam na comunicação entre si.

Dois momentos na obra fazem referência específica à Marinha enquanto escola. O primeiro quando Doidinho enviou uma carta para o avô José Paulino contando o seu sofrimento na expectativa de ser tirado do Colégio, conforme relata o Autor:

Passei dias esperando a resposta. Sonhava com o velho Zé Paulino na sala de visitas do colégio, discutindo com o diretor. E ouvia diálogos de um avô defendendo o neto contra o seu algoz.

-Não lhe mandei o menino para cavalo de matuto. Isto não é colégio: é pior que Marinha. Quero levar ele daqui. Arrume a mala, Seu Carlos, vamos embora. Mas eram diálogos de sonho. (REGO, 1975, p. 19-20).

O segundo momento, quando Doidinho vai passar as férias de São João em casa e na hora da ceia, conversam:

-Vida boa é a de colégio, dizia o Tio Juca troçando. Comida lá não tem medida. Menino não apanha, não leva carão.

A velha Sinhazinha, na cabeceira da mesa, contava a história do filho que fugira de todos os colégios de Recife:

- Quincas botou até na Marinha. Puxou ao pai. A mãe também não seria este anjo que pensava (REGO, 1975, p. 105).

A Marinha citada pelo Zé Paulino no diálogo do sonho acima, interpretamos aqui como as Escolas de Aprendizes Marineiros, considerando-se a idade de Doidinho, 12 anos. Estas escolas de 1855 até 1885 recebiam menores de 10 a 17 anos. E a partir de 1885 de 13 a 16 anos, conforme Castro (2013). A expressão “Isto não é colégio: é pior que Marinha”, entendemos que as Companhias de Aprendizes Marineiros no imaginário das crianças, aqui representadas por Doidinho, eram vistas como um

lugar mais perverso do que o internato como escola, considerando que a fama do Colégio de Itabaiana era vista como “[...] uma espécie de último recurso para meninos sem jeito”. (REGO, 1975, p. 4). Os meninos sem jeito do Colégio de Itabaiana tinham donos, pais ou avô que podiam pagar a escola, com futuro pensado pela família. Os meninos das Escolas de Aprendizes Marinheiros eram meninos sem donos com futuro pensado pelas instituições, representadas pelo Estado. Na fala da Velha Sinhazinha: ‘Quincas botou até na Marinha’ entende-se estas escolas como espaço último de disciplinarização dos menores na época.

Rego (1975, p. 17) descreve o ambiente no momento da aula no Colégio de Itabaiana:

Não se ouvia nem um sussurro no salão, enquanto essas fúrias (os bolos da palmatória) chegavam às suas explosões violentas. Cada um sentia-se um condenado ao castigo, embora a mais cândida inocência o envolvesse. E mesmo não havia inocentes entre todos aqueles que o Senhor chamava com tanto gosto ao seu regaço. Talvez que tivesse razão a pedagogia do velho em descobrir em cada um de nós um pequeno monstro em formação. O Seu sistema de educar, a ferro e a fogo, sem dúvida que lho aconselhava a experiência de meio século de trato com anjos.

Mesmo nas condições de interno, percebe-se uma compreensão de Doidinho, enquanto aluno, quanto à concepção metodológica da educação da época, quando em sua fala dar a impressão de entender a pedagogia do Professor Maciel, para quem o Colégio de Itabaiana era uma verdadeira prisão e um lugar indesejado pelas rotinas: castigo com palmatória quando não souber a lição; ficar isolado num quarto, sentado num tamborete, sem fazer nada quando não obedecer; vigilância constante pelo diretor ou pelo decurião; horário definido para os afazeres; silêncio; acordar, comer e dormir à hora certa; comer o que tiver mesmo sem gostar, condições bem diferenciadas da sua vida de menino neto de um Senhor de Engenho do Santa Rosa.

CONCLUSÕES

A intenção deste texto foi trazer alguns aspectos das obras trabalhadas Memórias de Humberto de Campos e Doidinho de José Lins do Rego sobre as representações das Escolas de Aprendizes Marinheiros, instituições educativas internas administradas pela Marinha Brasileira que no Império e na República atenderam a crianças pobres, órfãos e desvalidas com uma formação voltada para o serviço do marinheiro.

A obra Doidinho por narrar o dia a dia do Instituto Nossa Senhora do Carmo, de Itabaiana/PB, oferece significativos elementos sobre a rotina desse internato que

nos permitiu perceber as suas semelhanças com as Escolas de Aprendizes Marinheiros: exercícios militares em ambos os espaços; banho duas vezes por semana nos dias de domingo e terça-feira no Colégio de Itabaiana e na Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí uma vez por semana, nos dias de quinta-feira, (CASTRO, 2013); apelido na comunicação entre os internos no Colégio do Sr. Maciel e identificação numérica dos menores nas Escolas de Aprendizes Marinheiros, situações análogas na perda da identidade pessoal dos internos; castigos, vigilância, disciplina, afazeres e tempo coletivizado eram situações comuns nos dois ambientes, com naturezas diferenciadas. A palmatória tão comum no Colégio de Itabaiana não aparece na legislação das Escolas de Aprendizes Marinheiros e não foi percebida, até o momento, a sua presença, em outras fontes específicas já estudadas sobre estas escolas.

A obra de Humberto de Campos traz o medo que a Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí causava enquanto escola e enquanto internato. A internação na escola era o castigo mais temido pelo Autor quando criança ao ponto de deixar de empinar papagaio no verão e mudar de comportamento, tornando-se dócil e obediente. Entretanto, as duas situações apresentadas: a máquina de cortar cabelos e a simulação do bilhete do Comandante, registram que a Escola era utilizada pela própria família como estratégia de controle de comportamentos indesejados dos filhos. Na obra de José Lins do Rego, Doidinho traz nos seus diálogos de sonho, a proteção de seu avô em querer tirar-lhe do internato e menciona a Marinha como um lugar perverso. Concluímos que as representações sobre as Escolas de Aprendizes Marinheiros são comuns nas duas obras, vistas, portanto, como espaços de correção de menores, lugares que causavam medo nas crianças.

REFERENCIAS

BRASIL. Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1517-4-janeiro-1855-558302-publicacaooriginal-79450-pe.html>>. Acesso em: 03 jul. 2014, 19:29.

_____. Decreto nº 9.371, de 14 de fevereiro de 1885. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9371-14-fevereiro-1885-543543-norma-pe.html>>. Acesso em: 03 jul. 2014, 20:10.

_____. Decreto nº 6.582, de 1º de Agosto de 1907. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6582-1-agosto-1907-514091-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 jan. 2015, 13:09.

CAMPOS, Humberto de. *Memórias*. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira, 1962.

CASTRO, Rozenilda. *A escola de aprendizes marinheiros de Parnaíba*. 2.ed. Teresina: EDUFPI, 2013.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. *Internar para educar: colégios-internatos no Brasil 1840-1950*. Salvador: 2012. (tese de doutorado). Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13349/1/TESE%20Educar%20para%20internar.%20Col%C3%A9gios-Internatos%20no%20Brasil%20%281840-1950%29.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014, 21:35.

CORTEZ, Maria Cecília. *Escola e memória*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, EDUSF, 2.000.

CRUDO, Matilde Araki. *Ensino de ofícios: práticas e representações dos militares na Província de Mato Grosso, na segunda metade do Século XIX*. In: *I Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2000, Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/117_matilde.pdf. Acesso em: 30 ago. 2005, 14:25.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. *Recompondo memórias da educação: a escola de aprendizes Artífices do Ceará (1910-1918)*. Fortaleza: Gráfica do CEFET, 1999.

MARINHA. Relatório Ministerial. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892. Serviço de Documentação da Marinha, Arquivo Histórico, Rio de Janeiro.

_____. Circ. nº 2189, de 30/10/1877, do Ministro de Estado dos Negócios da Marinha ao Presidente da Província. APPI, Fundo: Ministério da Marinha, anos 1870-1898.

PASSOS, Caio. *Cada rua sua história*. Parnaíba: [s.n.], 1982.

PESAVENTO, Sandra Jatayh. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. *História da Educação*, Pelotas, n. 14, p. 31-45, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30220/pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2014, 20:39.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Internatos, asilos e instituições disciplinares na história da educação brasileira*. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n7/numero7artigo_1_internatos_asilos_e_instituicoes_alessandra_f_m_de_schueler.pdf. Acesso em: 23 dez. 2014, 21:27.

REGO, José Lins do. *Doidinho*. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

A CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFPE (ADUFEPE) EM MEADOS DA ABERTURA POLÍTICA 1974-1979

Laudyslaine Natali Silvestre de Moura (UFPE)

laudys_natali@hotmail.com

CAPES

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que discute o sindicalismo docente universitário por meio da Associação dos Docentes da UFPE (ADUFEPE) no período de 1979-1985. A pesquisa está se iniciando e já pudemos tecer algumas compreensões.

Diante disso, nos propomos neste trabalho apresentar alguns desdobramentos que levaram a criação da ADUFEPE em 1979 e como se deu esse processo. Nosso objetivo geral é compreender os motivos que levaram a criação da ADUFEPE em meados da abertura política. Nosso recorte temporal é de 1974 quando o período de abertura política inicia, até 1979 quando é criada a ADUFEPE.

Metodologicamente nos fundamentamos na discussão de Lorenzo Zanetti (1993) sobre o Novo Sindicalismo Brasileiro, pois no momento da abertura política, estava emergindo esse movimento, e o “Novo” foi uma expressão utilizada para demarcar essa nova fase; no contexto da Universidade apresentado por Gadiel Perruci (1986), pois desde suas origens, a UFPE é permeada por discursos oligárquicos hegemônicos, o que provocou um caos intelectual e administrativo na Universidade e que só veio conhecer um foco de resistência, com a criação da ADUFEPE; e na discussão sobre a dimensão pedagógica da ADUFEPE por Maria Cecília Lithg (1989), pois ela nos faz refletir sobre alguns motivos que levaram a criação da ADUFEPE.

O procedimento prático utilizado na pesquisa foi a pesquisa documental, utilizando-se de arquivos como boletins, atas de reuniões, fotos, livros, enfim, de materiais impressos que estão guardados na sede da ADUFEPE.

INICIANDO NOSSA CONVERSA: “QUANDO TUDO COMEÇOU?”

O Brasil de meados da década de 1960 com o governo de João Goulart estava passando por um momento aberto à participação popular e propenso a reformas de base, além do que, era próximo de movimentos populares e sindicais. Os militares com receio das ideias de Jango retiraram-no da Presidência da República, com um golpe em 31 de março de 1964, e tomam o poder. Inicia-se então, a Ditadura Militar que aconteceu de 1º de abril de 1964 e foi até 15 de março de 1985.

Em 1974 inicia um processo de liberação do regime militar. Ernesto Geisel propôs modificações no poder e diminuição nas formas de repressão. Começava, portanto, o

período de abertura política. A inflação de 1974 ocasionou uma explosão de greves no Brasil, que “marcam o início daquele que veio a ser chamado pelos próprios sindicalistas e muitos estudiosos de Novo Sindicalismo. Representa também, o reaparecimento do movimento sindical na cena política do país” (ZANETTI, 1993, p. 13).

As greves dos metalúrgicos no ABC paulista em 1977, justamente pela reposição de perdas salariais dos anos anteriores, vão tomando força e continuam em 1978. “Em sua maioria, são, inicialmente, greves de metalúrgicos das grandes empresas; posteriormente, se alastram e atingem setores tradicionais como a construção civil envolvendo, inclusive, trabalhadores não sindicalizados: os funcionários públicos” (ZANETTI, 1993, p. 12-13).

Inspirados nos movimentos sindicais docentes de vários estados iniciam diversas paralisações, greves e manifestações objetivando a redemocratização do país. Várias organizações de docentes foram sendo implantadas pelo país, algumas tinham práticas assistencialistas, outras ações com base em um sindicalismo mais combativo.

A entrada dos docentes pernambucanos da rede pública estadual no movimento Novo Sindicalismo tem seu marco na primeira greve geral de 1979. A mesma “é considerada um marco na história do movimento e de organização política dos profissionais da educação” (RÊSES 2008, p. 157). De uma forma geral, a luta dos professores “se inseria no movimento nacional dos trabalhadores contra a continuidade do regime autoritário e por melhores condições de trabalho e de vida” (PEREIRA, 1991, p. 183). Era um trabalho em conjunto, com o objetivo de redemocratizar o país e extinguir a Ditadura Militar.

“A UNIÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS” E A CRIAÇÃO DA ADUFEPE

O objetivo de redemocratizar o país se expande às Universidades. Em 1979 são criadas por todo país associações de docentes universitários, que em seu I Encontro Nacional, em São Paulo, tem como pauta de discussões: “o ensino público e gratuito em todos os níveis; a democratização da Universidade; melhores salários e condições de trabalho; e contra o controle ideológico da Universidade”²⁷.

O Boletim da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) Nº1, de abril de 1981, ²⁸explicita que:

A deliberação do plenário do Congresso Nacional de docentes Universitários no dia 19 de fevereiro quando cerca de 300 delegados representando mais de 30.000 professores fundaram a ANDES e inscreve-se entre as

27 Disponível em: <http://www.adufepe.com.br/documentos.html>

decisões, históricas. Foi sem dúvida, um passo decisivo para o avanço do movimento. Muito mais, através dela, há de ser feito. Na oportunidade da criação da nossa entidade vale lembrar a frase do documento final do Comando Nacional da greve dos professores das Autarquias federais para entendê-las nesse histórico momento a todo o movimento: ÉRAMOS COLEGAS: HOJE SOMOS COMPANHEIROS DE LUTAS (ADUFEPE, 1981).

A proposta era realmente organizar a categoria em todo país para as ações de luta dentro das Universidades. Para Lithg (1989):

a “importância de discussões sobre a universidade no Brasil e, ainda, sobre o caráter do trabalho do professor, enquanto “produtor e transmissor de conhecimentos”, impulsionaram determinados grupos de docentes... a criar entidades de defesa dos interesses da categoria, tendo em vista, sobretudo, “abrir um espaço democrático dentro do sistema autoritário” do país (LITHG, 1989, p. 100).

A preocupação era de fato ter um espaço de discussões para discutir os problemas da Universidade e do país dentro de Universidades dotadas de autoritarismo. Em Pernambuco, a UFPE, tinha passado, até então, por oito anos de reitorados plenamente oligárquicos, sem mudanças, e o discurso das elites reinando.

Passou a existir, portanto, na UFPE projetos de disputa, e a mesma “somente vem a conhecer um foco de resistência, com a criação da ADUFEPE, em 1979” (PERRUCCI, 1986, p. 518). Diante disso, apesar do caos a UFPE tornou-se realmente uma Universidade política, Perruci (1986).

Segundo Lithg (1989), podem se elencadas duas justificativas para a criação da ADUFEPE: quebra de barreiras decorrentes da estrutura universitária, que era fragmentada em departamentos, e com isso, não existia comunicação entre os docentes das diversas áreas; contribuição em termos de possibilitar uma visão globalizante da UFPE para os docentes, principalmente no que diz respeito conhecimento do trabalho que cada um vem desenvolvendo nela.

Todos os docentes da UFPE são convocados para uma Assembleia Geral que tinha a finalidade de criar a Associação de Docentes da UFPE. A Ata da Assembleia de Fundação da ADUFEPE relata que a Assembleia aconteceu no dia 26 de março de 1979, às 20 horas no Centro de Comunicação social do Nordeste (CECOSNE).

O Boletim Informativo N° 1, da ADUFEPE, de julho de 1979, descreve a Assembleia:

Nesta Assembleia estiveram presentes 176 professores que aprovaram a criação da Associação dos Docentes

da UFPE, declararam a Assembleia Permanente e propuseram a criação de uma Comissão aberta para elaborar o Ante-Projeto do Estatuto. Após algumas reuniões desta Comissão o Ante-Projeto do Estatuto foi discutido em quatro seções da Assembléia Permanente, nos dias 19 e 26 de abril e 3 e 10 de maio contanto com a presença variável de 87 a 40 professores. Na sessão do dia 10 de maio o Estatuto foi aprovado (ADUFEPE, 1979).

O período de elaboração do Ante-Projeto do Estatuto precisou de quatro sessões para ficar pronto, devido “a mecanismo coercitivos que revelam toda uma problemática relacionada à “falta de hábito de discussão conjunta” em que preconceitos e discriminações de caráter contraditórios dificultam o processo de tomada de decisões (LITHG, 1989, p. 103).

A primeira eleição para assumir a diretoria da ADUFEPE para os anos de 79/80 é eleita e empossada no dia 26 de junho de 1979, “dos 393 sócios inscritos com direito a voto, 271 votaram” (LITHG, 1989, p. 103). Foi constituída da seguinte forma: “Presidente – Maria José Baltar, Centro de Educação; 1º Vice-Presidente – Gadiel Perruci, Depto de Economia; 2º Vice-Presidente: Ivon Fittipaldi, Depto de Física; 1º Secretário: Carlos Egberto, Depto de E Elétrica; 2º Secretário: Aldisio Costa, Depto de Nutrição; 1º Tesoureiro: Silke Weber, Depto de Psicologia; 2º Tesoureiro: Pedro Ferrer, Depto de Histologia” (ADUFEPE, 1981).

As reuniões dessa diretoria ocorriam na Biblioteca central ou no Centro de Educação da UFPE. Foram criadas “diversas comissões, tendo em vista “agilizar a execução das propostas de sua plataforma política, bem como as inúmeras tarefas que demandam a instalação de uma Associação” (LITHG, 1989, p. 104). Foram instituídas as Comissões de Trabalho: de Instalação e Manutenção; de Imprensa e Divulgação; de mobilização de Novos Sócios; de levantamento da Situação dos Docentes da UFPE.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebemos que ocorreram alguns desdobramentos para que fosse criada a ADUFEPE. O regime ditatorial instalado exerceu profunda influência autoritária sobre toda a sociedade brasileira, logo sobre a Educação, sobre as Universidades e sobre o trabalho docente. Era preciso romper com isso, e o período da abertura política vai ser um momento propício para a criação da ADUFEPE na UFPE, que vivia um contexto de caos intelectual e administrativo, pois, foi um ponto de partida para transformação dessa Universidade em um espaço democrático.

REFERÊNCIAS

ADUFEPE. Associação dos Docentes da UFPE. **Boletim Informativo – Ano 1: N°1**, de Julho de 1979, e N°3, de Novembro de 1979.

ADUFEPE. Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). **Boletim N°1**, de Abril de 1981.

ADUFEPE. **Ata da Assembleia de Fundação da Associação de Docentes da UFPE – 1979**.

LITHG, Maria Cecília Coêlho. **Convencer/Vencer; a dimensão pedagógica do movimento docente na UFPE**. Recife, ADUFEPE/Ed. Universitária da UFPE, 1989.

PEREIRA, Célia M^a da C. **O Planejamento Educacional Participativo e o Movimento Docente**. Recife: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco, 1991. Dissertação de Mestrado.

PERRUCCI, Gadiel. **Um projeto oligárquico-liberal de Universidade - notas para uma história da UFPE**. Cad. Est. Soc., Recife, v. 2 a 2, p. 505-520, jul., dez., 1986.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. Tese de doutorado. Brasília, 2008.

ZANETTI, Lorenzo. **O “Novo” no Sindicalismo Brasileiro: características, impasses e desafios**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1993. Dissertação de Mestrado.

HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Ricardo Augusto Nunes Prado (UFPI)

ricardoprado@ufpi.edu.br

Rosana Evangelista da Cruz (UFPI)

rosanacruz@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação profissional, no Brasil, apresenta um histórico permeado por constantes desregulações quanto à questão da formação dos seus professores, o que se comprova mediante a flagrante inexpressiva preocupação das nossas políticas públicas em propiciar aos professores da educação profissional um patamar mínimo capaz de lhes conferir adequadas condições de trabalho, desde os seus primórdios.

Tal postura parece não existir de forma despropositada, uma vez que vem servindo para dar sustentação à política de mercantilização da educação profissional tanto do ponto de vista da educação que é ofertada, quanto da própria formação do seu corpo docente.

O objeto do presente estudo reside, assim, na análise histórica da educação profissional no Brasil, sob o viés da formação de seus professores, em contraponto às várias políticas públicas que foram implementadas desde as primeiras escolas destinadas ao ensino profissional, chegando até o processo de “ifetização”.

Pretende-se, assim, contribuir para uma reflexão acerca do pano de fundo que encobre o conjunto de políticas públicas que vem sendo destinadas à formação de professores da EPT, no Brasil e as motivações sócio-econômicas que as tem guiado.

Para direcionar o desenvolvimento do presente estudo, definiram-se as seguintes questões norteadoras:

- Como a formação de professores para a educação profissional foi tratada ao longo da história da EPT, no Brasil?
- Esse tratamento pode ser considerado intencional ou despropositado?

O objetivo geral do estudo consiste analisar a história da educação profissional no Brasil, à luz dos instrumentos normativos e dos registros históricos das políticas públicas implementadas desde a sua origem.

Por objetivos específicos, buscar-se-á:

- Verificar qual a constância das omissões legislativas quanto à formação de professores para a educação profissional, no Brasil, ao longo da sua história;
- Analisar se as omissões perpetradas são intencionais ou despropositadas.

No tocante à metodologia adotada no presente estudo, tem-se que o mesmo baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) descrevem a pesquisa bibliográfica como uma modalidade de estudo realizado diretamente em documentos de domínio científico (livros, periódicos, artigos científicos, dentre outros), sem que haja a necessidade de se recorrer aos fatos e fenômenos da realidade empírica. Já a pesquisa documental caracteriza-se por buscar informações em documentos que não tiveram nenhum tratamento científico, como é o caso de relatórios, revistas, cartas, gravações, reportagens de jornais, dentre outros meios de divulgação.

No caso do presente estudo, partir-se-á para uma análise tanto de bibliografia relacionada à matéria, quanto a documentos, estes consistentes principalmente nos instrumentos normativos que pautaram a história da educação profissional no Brasil.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação profissional teve seus contornos formais iniciais, no Brasil, em 1906, no Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 787, quando foram criadas 04 escolas profissionais nos municípios de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras destinadas ao ensino de ofícios e a quarta e última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009).

De acordo com Freitag (1979, p. 44), “as características da política educacional [...] precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo,” por isso faremos uma breve análise da estrutura socioeconômica brasileira existente à época.

Durante o período colonial, a economia brasileira baseava-se em um só produto (café, açúcar, ouro ou borracha), o que a tornava extremamente vulnerável e dependente das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica, período em que a política educacional estatal foi praticamente inexistente (FREITAG, 1979, p. 44).

No período de 1889 a 1930, o Brasil passou por profundas transformações socioeconômicas, “provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira.” (MANFREDI, 2003, p. 79), o que propiciou uma fase de aceleração dos processos de industrialização e urbanização.

Nesse contexto, em 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha publicou o Decreto nº 7.566, criando 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” destinadas a proporcionar o ensino profissional, primário e gratuito na quase totalidade das unidades da federação. (BRASIL, 1909).

Segundo Manfredi (2003, p. 82), “a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada em 1909, como resposta a desafios de ordem econômica e política”, demonstrando que o Decreto nº 7.566 visou

atender à demanda de mão de obra para acompanhar o desenvolvimento agrícola e industrial pelo qual passava o país.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. (BRASIL, 2007, p. 11).

Segundo Oliveira Júnior (2008), a legislação do início do século XX não cogitou, todavia, de formação pedagógica para o ensino das profissões, pois no decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices constavam apenas os deveres do professor relativos aos cuidados com as ferramentas e os utensílios, passando pelos apontamentos e registros de frequência e chegando às normas de obediência ao diretor.

Em nenhum momento foi dedicado um único artigo à formação desse docente, o que demonstra que, desde o início da história da educação profissional no Brasil, as políticas públicas não se preocuparam em estabelecer condições mínimas de trabalho ao professor do ensino profissional.

Com a Constituição Federal de 1937 e início do Estado Novo, tratou-se, pela primeira vez especificamente do ensino técnico, profissional e industrial. (BRASIL, 1937), entretanto, também não se dedicou nenhum dispositivo para a formação pedagógica dos professores dessa modalidade de educação, repetindo-se, assim, a histórica política de desprofissionalização dos mesmos.

Ainda no ano de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais (Lei nº. 378), sendo destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. (BRASIL, 2009).

Segundo Manfredi (2003, p. 95), no período do Estado Novo (1937 a 1945):

A política educacional brasileira legitimou a separação entre o trabalho manual do intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas.

Em 1941, foi aprovado um conjunto de decretos que ficou conhecido como Leis Orgânicas da Educação Nacional, ou “Reforma Capanema”, por meio da qual o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio e os cursos foram divididos em 02 níveis correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio. (BRASIL, 2009).

Este foi um período marcado pela acentuação do esforço governamental em

torno da educação profissional no Brasil, tendo sido definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio. (BRASIL, 2007).

A organização do ensino profissionalizante gerada pela “Reforma Capanema”, ficou marcada pela dualidade estrutural a que se refere Kuenzer (2001), onde o ensino é separado em dois blocos distintos: de um lado o ensino do tipo propedêutico, destinado à classe dirigente e, do outro, o ensino profissionalizante para a classe operária, mantendo-se, assim, a divisão social pelo trabalho e pela modalidade do ensino ofertado.

Seguindo-se com a análise histórica da educação profissional brasileira, em 1942 foi publicado o Decreto nº. 4.127 (BRASIL, 1942), que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. (BRASIL, 2009, p. 04).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, passando a contar com autonomia didática e de gestão, o que contribuiu para a intensificação da formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização vivido nacionalmente.

Consoante o MEC (BRASIL, 2007), o momento histórico subsequente foi marcado por grande efervescência política em torno das questões educacionais, com grande participação da sociedade em torno do debate entre modelos distintos de desenvolvimento para a educação, culminando com a publicação da primeira LDB, em 1961 (Lei nº. 4.024/61) (BRASIL, 1961).

Quanto à atenção dada à formação dos professores da educação profissional, a LDB de 1961 previa, em seu artigo 59, que a formação de professores das matérias técnicas específicas seria feita por meio de “Cursos Especiais de Educação Técnica”.

De acordo com Oliveira Júnior (2008, p. 09):

Tornava-se obrigatória a formação específica para o professor do ensino técnico, que se somava à sua formação técnica anterior, fosse ela de nível médio ou superior. Porém, nos artigos 117 e 118 da LDB, abria-se a possibilidade de aceitarem-se exames de suficiência em lugar do curso de formação pedagógica. Na prática, a inclusão desses dois artigos apenas serviu para dar origem às desastrosas “autorizações a título precário” que até hoje são distribuídas sem qualquer exigência de formação.

Logo, a LDB de 1961 deu seqüência à política nacional de inexigibilidade de formação de nível superior para o docente da educação profissional de nível técnico e, ainda, possibilitou a realização de exames de suficiência em substituição à formação pedagógica destes professores, demonstrando, assim, o descompromisso da política nacional com a profissionalização destes docentes.

Em 11 de agosto de 1971, sob o governo militar, foi realizada uma profunda reforma da educação básica através da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), a qual constituiu uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.

Ocorre que esta compulsoriedade da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, na prática, se restringiu ao âmbito da educação pública estadual e federal, pois as escolas privadas, em sua maioria, continuaram com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento às elites.

Quanto ao tratamento dado pela Lei nº. 5.692/71 à formação de professores para a Educação Profissional, Oliveira Júnior (2008) destaca que, apesar dos erros, tentou-se buscar a profissionalização destes docentes.

[...] a partir de 1964, a Diretoria do Ensino Industrial criou diversos “centros” especializados em cursos de “didática do ensino industrial”. Dentre esses centros, destacou-se o CENAFOR. Posteriormente, com a Lei 5.540/68, ficou estabelecido que tanto os professores da chamada Educação Geral quanto os professores do ensino técnico seriam formados em cursos de nível superior. Quase acertaram, mas acabaram por incorrer no mesmo erro da legislação anterior, quando, por meio do Decreto-Lei 464, aceitaram que a formação pedagógica fosse substituída por meros “exames de suficiência”. Tudo continuou como dantes. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 10).

Assim, do ponto de vista da formação do professor que atuava no ensino técnico, o período militar foi marcado pela preocupação com a formação deste docente, o que foi efetivado por meio dos chamados esquemas.

De acordo com Oliveira Júnior (2008), o Esquema I previa a complementação pedagógica para os profissionais de nível superior e o Esquema II previa, além da complementação pedagógica, os conteúdos de tecnologia para os docentes que tivessem a formação como técnico de nível médio.

Entretanto, a LDB/71 também falhou ao admitir que a formação pedagógica dos professores da educação profissional fosse substituída pelos “exames de suficiência”, o que conduziu ao mesmo cenário de antes, qual seja, a da desprofissionalização histórica destes professores.

Outro marco importante na história da EPT no Brasil foi a Lei nº. 6.545/78, que transformou 03 Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), conferindo às mesmas mais uma atribuição: a de formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Além disso, a formação dos professores do ensino técnico passou a fazer parte dos objetivos dos referidos CEFETS, conforme o artigo 2º a Lei nº. 6.545/78:

Art 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I - ministrar ensino em grau superior:

[...]

b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. (BRASIL, 1978, p. 01).

Posteriormente, foi publicado o Decreto nº. 87.310/82, regulamentando a lei nº. 6.545/78, dispondo em seu artigo 3º:

Art. 3º São características básicas dos Centros Federais de Educação Tecnológica:

[...]

V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau. (BRASIL, 1982, p. 01).

Assim, sob o aspecto da formação docente para a Educação Profissional, a lei nº. 6.545/78 incumbiu três CEFETS dessa formação, o que foi concretizado por meio dos esquemas I e II.

Entretanto, apesar de representar um avanço rumo à profissionalização dos docentes da EPT, a referida lei tornou-se ineficiente diante da demanda cada vez mais crescente de professores das escolas técnicas, repetindo-se a histórica desprofissionalização destes.

Em prosseguimento, o marco histórico subsequente relevante foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, cuja análise político-educacional será tratada no tópico a seguir.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu as diretrizes gerais do sistema nacional de educação, criando dentre os seus objetivos o desenvolvimento do ensino em

seus diversos níveis, etapas e modalidades, enquadrando nestas últimas a educação profissional, que passou a ter na formação para o trabalho um dos seus principais objetivos (BRASIL, 1988).

Com a publicação da Lei nº 8.948/94, operou-se a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e as Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo MEC (BRASIL, 1994).

Dois anos depois, chega ao fim o processo de elaboração e entrada em vigor da nova LDB, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a partir do que se seguiu a reforma do ensino médio e profissional ocorrida durante o governo FHC.

Antes, porém, de tratarmos da nova LDB com ênfase no ensino profissional, faremos uma breve exposição do contexto social e político em se deu a reforma da educação profissional ocorrida durante o governo FHC.

A referida reforma foi pautada por ideais neoliberais e pelo objetivo de direcionar o sistema educacional brasileiro aos ditames da globalização e às necessidades da economia de mercado, para propiciar, em volume, a formação técnica de trabalhadores especializados e com redução dos custos por parte do Erário.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a política educacional adotada no Governo FHC foi concebida conforme a proposta neoliberal e assumiu dimensões centralizadoras e descentralizadoras. No entanto, a descentralização não resultou na maior participação da sociedade, uma vez que as ações realizadas não foram fruto de consultas aos diversos setores sociais, tendo surgido de decisão preparada desde a campanha eleitoral.

A LDB de 1996 foi, sob vários aspectos, marcada pela generalidade de seu texto, o que se aplicou, inclusive, à regulamentação das condições de trabalho dos docentes da educação profissional, justamente para atender aos fins neoliberais do governo FHC, propiciando ao Executivo Federal a implementação de reformas por meio de decretos presidenciais e outros atos normativos que fogem ao crivo do Legislativo, dando ampla e total liberdade para o Executivo atuar.

Sobre a referida generalidade:

A nova Lei da Educação do senador Darcy Ribeiro cumpre o papel de ancorar as políticas apresentadas pelo Executivo, de forma fragmentada, segundo a urgência da matéria, mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções. Como âncora, o projeto tomou uma forma genérica, excluindo matérias que passam a ser objeto de leis específicas ou de portarias e resoluções do Executivo, como a formação e a carreira do profissional da educação, o Conselho Nacional da Educação, educação à distância, escolha dos dirigentes universitários, educação profissional, ensino médio etc. (BRZEZINSKI, 2008, p. 31).

Assim, a educação ficou estruturada em apenas dois níveis: educação básica e educação superior. A educação profissional, por sua vez, foi tratada em capítulo próprio (Capítulo III) sendo considerada como modalidade de ensino.

Diferentemente das legislações de ensino anteriores, que sempre trataram a educação profissional de forma parcial, a nova LDB lhe dedicou um capítulo inteiro, tratando-a como parte do sistema educacional.

Além disso, em seu artigo 39, faz referência ao conceito de “aprendizagem permanente”, estabelecendo que a educação profissional deve levar ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” destacando, novamente, a relação entre a educação escolar e os processos formativos, ao se referir à integração entre a educação profissional e as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia.

Por fim, a nova LDB introduziu o caráter complementar da educação profissional e ampliou sua atuação para além da escolaridade formal, estabelecendo, ainda, a forma de reconhecimento e de certificação das competências adquiridas fora do ambiente escolar.

Retomando a questão da generalidade do texto original da nova LDB, segundo o MEC (BRASIL, 2007), longe de ser uma redação inocente e desinteressada, esta redação objetivava, ao contrário, consolidar a dualidade estrutural representada pela separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo (PL nº 1.603), que tramitava no Congresso Nacional em 1996, antes da aprovação e promulgação da LDB.

Quanto à formação docente para a Educação Profissional, a nova LDB dedicou um pequeno capítulo a esta modalidade de ensino, a qual foi regulamentada por meio do decreto nº 2.208/97, tendo a formação do professor de Educação Profissional sido detalhada na Resolução CNE/CP número 02, de 19 de fevereiro de 2002.

De acordo com Oliveira Júnior (2008), o Decreto nº 2.208/97, complementado pela Resolução número 02/2002, que especificava a estrutura organizacional dos Cursos Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, representou um grande passo ao exigir a efetiva formação pedagógica dos docentes da Educação Profissional.

Entretanto, ao analisarmos o artigo 9º do Decreto nº 2.208/97, verificamos que este avanço na formação de professores da EPT não foi tão significativo, pois continuou-se a efetivar a seleção de professores com base, principalmente, na experiência profissional e a permitir que a formação destes docentes para o magistério pudesse ser realizada previamente ou em serviço:

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua

experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL, 1997, p. 02).

Além disso, ao se referir aos profissionais da EPT ora como “instrutores” e ora como “monitores”, enfatiza-se a política adotada pelo governo FHC no sentido de não priorizar a profissionalização desta categoria de docentes.

De acordo com Machado (2011, p. 692):

O professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: (...) condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar). Logo, se produzem diferentemente as identidades profissionais, a socialização profissional, a concepção da profissão, as práticas profissionais e os processos de profissionalização.

Com o fim da era FHC e início do governo Lula, retomou-se a discussão sobre a separação entre ensino médio e ensino profissional implementada pelo Decreto nº. 2.208/97, momento no qual se passou a discutir a importância da educação politécnica.

Pode-se compreender a educação politécnica como:

Uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional stricto sensu, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos. (MOURA, 2007, p. 15).

Porém, diante da constatação de que a tentativa de implementar a politécnica não encontraria base concreta de sustentação na sociedade brasileira, em razão da realidade socioeconômica dos jovens que geralmente procuram o ensino profissionalizante não terem condições de esperar até os 20 anos de idade (ou mais) para começar a trabalhar, o governo Lula optou pela adoção de uma solução transitória (MOURA, 2007).

Assim, o Decreto nº 5.154/04 revogou o Decreto nº 2.208/97, trazendo de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, desta vez, “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a edu-

cação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.” (BRASIL, 2007, p. 24).

Porém, como o Decreto nº 5.145/04 não extinguiu de vez os cursos concomitantes e sequenciais e nem desmobilizou a estrutura de módulos para garantir a conclusão das etapas na educação profissional, houve apenas um avanço formal, e não substancial.

A estrutura de módulos, por sua vez, consiste na possibilidade do aluno se matricular em diversos cursos dissociados e estanques, constituídos por competências específicas e definidas segundo as necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho, habilitando-o, por meio de módulos de curta duração, à inserção neste mercado de trabalho.

Assim, pode-se inferir que este sistema coaduna-se à concepção da dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e a educação profissional, pois prioriza-se a formação rápida de mão-de-obra apta a ser absorvida pelo mercado de trabalho, em detrimento da formação humanística.

Também do ponto de vista da formação de professores para Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/04 não promoveu avanços.

Segundo Oliveira Júnior (2008), houve um retrocesso substancial por ter voltado a prevalecer nas escolas técnicas, com algumas exceções, as autorizações a título precário para lecionar, outorgadas *ad eternum* a profissionais de diferentes áreas, sem qualquer formação pedagógica.

Em 1º de outubro de 2004, foi publicado o Decreto nº. 5.224, que dispôs sobre a organização dos CEFETS, outorgando-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e dispondo que estes poderiam atuar em todos os níveis da educação tecnológica.

Ainda durante o governo Lula, foi editada a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a), que inseriu a “Educação Profissional de Nível Médio” dentro do capítulo reservado à Educação Básica na LDB/96, consolidando, assim, as diretrizes instituídas pelo Decreto nº 5.154/04 de manutenção da concomitância, do curso técnico subsequente e organização dos cursos em módulos e instituindo, ainda, a educação integrada entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, ou seja, desenvolvida na mesma instituição de ensino e com matrícula única.

Segundo Ortigara e Ganzeli (2011), ao estabelecer a necessidade dos cursos profissionalizantes de nível técnico e tecnológico serem organizados de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (DCN) que haviam sido estabelecidas no governo FHC, a Lei nº 11.741/2008 manteve as possibilidades de modularização e saídas intermediárias que representavam o “aligeiramento” da formação profissional com vistas a atender às demandas do mercado.

Os interesses empresariais atrelados às demandas de mercado representaram a força hegemônica que influenciou de modo determinante as DCN para a EPT, fixadas durante o governo FHC, o que explica a continuidade da dualidade estrutural entre o ensino profissional e o propedêutico e das políticas de desprofissionalização dos docentes integrantes da carreira do EBTT.

Em 2012, foram aprovadas novas DCN para a educação profissional técnica de nível médio, por meio da Resolução nº 06 do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo a possibilidade de articulação integrada entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, o que representaria um avanço rumo à superação da dualidade estrutural do ensino não fosse a continuação dos chamados itinerários formativos.

Os referidos itinerários formativos, segundo as DCN, devem ser flexíveis, diversificados e atualizados segundo os interesses e as necessidades do mercado de trabalho, o que demonstra que o governo federal continua atrelando a educação profissional aos interesses do empresariado.

Por fim, cabe ressaltar que estas DCN também continuaram com a histórica política de desprofissionalização para os docentes da educação profissional de nível técnico, pois passou a admitir que professores graduados e não licenciados possam ter seus saberes profissionais reconhecidos em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas.

Uma vez retratada em linhas gerais as políticas adotadas no Brasil para a educação profissional de nível técnico após a Constituição Federal de 1988, trataremos da expansão da rede federal de educação profissional implementada no país após a LDB de 1996.

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL APÓS A LDB DE 1996 – A CRIAÇÃO DOS IFETS

Um marco importante para a extensão da Rede Federal de EPT no âmbito do sistema federal de ensino foi a Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008b), publicada durante o mandato do presidente Lula, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

A Rede Federal passou, então, a ser composta pelos IFETs, pela Universidade Tecnológica do Paraná, pelos CEFETS/RJ e MG e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

De acordo com Otranto (2010), os IFETs são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, pois a sua criação decorreu da agregação e/ou transformação de antigas instituições profissionais (Escolas Agrotécnicas e CEFETS).

Diante da chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007 que conclamava as Escolas Agrotécnicas Federais e os CEFETS a aderirem à integração ao novo modelo (IFET), a maior parte destas acabaram por concordar e se integrar ao sistema.

Os IFETs foram criados, assim, com a finalidade precípua de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e de promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior. (OTRANTO, 2010, p. 10).

Como observa Otranto (2010, p. 13) o Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira, marcada pelo direcionamento da educação profissional ao atendimento das exigências do mercado alcançando-se a configuração de um verdadeiro pacto nacional de submissão consentida no campo da educação profissional.

Corroborando este entendimento, Neves (2010) compreende que o “processo de ifetização” é um exemplo de uma “submissão consentida” no campo da Educação Profissional na medida em que estes institutos podem se constituir em uma importante ferramenta de idéias e práticas voltadas para a construção de uma nova “pedagogia da hegemonia”, adequada aos interesses do grande capital nacional e internacional.

Tavares (2009, p. 10-11) complementa as críticas de Otranto (2010) e de Neves (2010) esclarecendo que o governo conferiu aos IFETs prerrogativas de executar as atividades de ensino algumas antes apenas destinadas às universidades em seu modelo clássico, representando, assim, um aumento brutal das atividades executadas pelos CEFETs e Escolas Técnicas e Agrotécnicas que fizeram a adesão.

Vê-se, portanto, que toda a história da educação profissional no Brasil foi permeada por políticas públicas preocupadas em atender aos interesses do mercado e, em contrapartida, não houve em nenhum momento a efetiva implementação de políticas públicas realmente com a formação dos professores da educação profissional. Ao invés, sempre se permitiu saídas alternativas e intermediárias, que não suprem a real necessidade de uma formação específica voltada para estes professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tratou da evolução histórica da educação profissional no Brasil, pontuada pelos marcos legislativos e políticos mais relevantes.

A pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, nos mostrou que a formação de professores para a EPT nunca foi prioridade a guiar as políticas públicas, tendo sido verificado, ao revés, uma constância no que diz respeito à omissão desta questão por parte das inúmeras leis e decretos sobre a EPT.

Os interesses do mercado, por seu turno, sempre foram tratados com toda a relevância pelas políticas públicas, daí se evidenciando que as omissões sobre a exigibilidade de uma formação específica para os professores da EPT não foram de-

spropositadas, mas intencionais, feitas para dar suporte ao “aligeiramento” da oferta de educação profissional no país.

Faz-se, portanto, urgente uma reformulação nas referidas políticas, a fim de que este histórico de negligência quanto à formação dos professores da EPT seja superada, de modo a possibilitar a estes docentes melhores condições de trabalho e, consequentemente, uma melhoria da qualidade da educação ofertada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 5 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 07 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm>. Acesso em: 07 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 25 fev. 1942. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera os dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 14 out. 2012.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

MANFREDI, Maria Silvia. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional** – dualidade histórica. 2007. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/11/110>. Acesso em: 06 nov. 2012.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A Direita para o Social e a Esquerda para o capital**: Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio**: tensões e (in)tenções. Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP. v. 2, n. 3, 2008. Escola SENAI AntonioSouza Noschese. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. **Regulação nas Políticas Para a Educação Profissional nos Governos FHC e Lula**: trabalho e cidadania. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/siposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0109.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho_19.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. 2009. Disponível em: <[http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa% 20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2013.

TAVARES, Adilson Gil. **Ifet**: o dilema da adesão. 2009. Disponível em <[http://aduf-pel.ufpel.edu.br/downloads2/revista_novembro_09/ _10e11.pdf](http://aduf-pel.ufpel.edu.br/downloads2/revista_novembro_09/_10e11.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2013.

A CULTURA ESCOLAR NO COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE DOS MESTRES-ESCOLAS MIGUEL BORGES DE MOURA E FRANCISCO MIGUEL DE MOURA (1940-1950)

Cristiane Feitosa Pinheiro (UFPI)

cristianeufpi@gmail.com

Maria do Amparo Borges Ferro (UFPI)

amparoferro@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O poeta e ex-professor piauiense Francisco Miguel de Moura é autor de obras de cunho literário e biográfico. Dentre elas, destaca-se para estudo histórico, “Miguel Guarani, mestre e violeiro” (2005) e “O menino quase perdido: memorial” (2009), por serem obras de cunho bioautobiográfico centradas na vida do biógrafo e de seu pai, o mestre-escola Miguel Borges de Moura, conhecido no município de Picos-PI como mestre Miguel Guarani.

A eleição das obras se justifica por tratarem do processo formativo educacional de ambos, pai e filho, e de suas práticas como docentes no ensino das primeiras letras a crianças nas fazendas e povoados do município de Picos, entre os anos de 1940 a 1950.

Miguel Borges de Moura, o Miguel Guarani, nasceu no Diogo, lugarejo da fazenda Jenipapeiro, em Picos-PI, atualmente município de Francisco Santos, no dia 18 de maio de 1910, sendo o segundo dos dez filhos do casal Feliciano Borges de Moura (Senhor do Diogo) e Rosa Maria da Conceição Rodrigues e faleceu no dia 7 de agosto de 1971, no lugarejo Acampamento, no município de Santo Antônio de Lisboa-PI.

Por fazer parte de uma família de poucas posses que não podia pagar um professor que ensinasse as dez crianças a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas e nem o município de Picos oferecia uma rede escolar satisfatória que atendesse às demandas escolares da zona rural, o pai de Miguel Borges de Moura o escolheu para aprender as primeiras letras, quando atingiu os cinco ou seis anos de idade – o biógrafo não precisa a idade - para receber os ensinamentos iniciais e, posteriormente, transmiti-los aos irmãos.

Embora vivendo em uma comunidade rural, em que todos se dedicavam à lavoura, Miguel Borges de Moura seguiu outra trajetória na vida: tornou-se mestre das primeiras letras e lecionou em casas, fazendas e escolas do interior de Picos, tendo sido contratado, em 1941, pela Prefeitura Municipal de Picos, para trabalhar no povoado Aroeiras.

Um dado importante nas duas obras se evidencia: o cruzamento da vida e trajetória de Miguel Borges de Moura e Francisco Miguel de Moura, com ênfase no per-

curso profissional de ambos, uma vez que Francisco Miguel de Moura, o Chico Miguel, também foi mestre-escola, seguindo os passos do velho Mestre Guarani.

De aprendiz a mestre, Francisco Miguel de Moura reduplica o percurso profissional docente de Miguel Guarani e atua como mestre-escola em casas e fazendas, desasnando crianças, ensinando-lhes as primeiras letras.

Desse fio condutor que a leitura das duas narrativas oportuniza, pretende-se identificar a cultura escolar evidenciada no contexto da prática educativa dos mestres-escola Miguel Borges de Moura e Francisco Miguel de Moura, durante os anos de 1940 a 1950 e destacar a importância da biografia e autobiografia como fontes para o registro da História da Educação. Tal investigação faz parte de uma pesquisa mais ampla que está sendo desenvolvida em torno do tema, como objeto de pesquisa no Doutorado em Educação.

Para tanto, pretende-se responder ao seguinte problema de pesquisa: como a cultura escolar é apresentada na obra bioautobiográfica de Francisco Miguel de Moura? Trata-se de uma questão histórica específica e que direcionou todo o foco da investigação. Para Prost (2012, p. 75):

[...]. Pela questão é que se constrói o objeto histórico, ao proceder a um recorte original no universo ilimitado dos fatos e documentos possíveis. [...]. Com a questão do historiador – e eis por que ela permite construir os fatos -, ele tem uma idéia das fontes e dos documentos que lhe permitirão resolvê-la, ou seja, também uma primeira idéia do procedimento a adotar para abordá-los.

A cultura escolar presente no cotidiano da ação docente de Miguel Borges de Moura e Francisco Miguel de Moura foi apresentada a partir da questão histórica e isso oportunizou captar não apenas o homem individual, mas todos os homens daquela comunidade em que se encontravam. O recorte epistemológico que a questão estabeleceu permitiu que as memórias educacionais, especificamente as escolares, fossem resgatadas, registradas e dadas a conhecer, facilitando também a seleção das fontes a serem usadas.

Diante disso, adotou-se como farol teórico os aportes oriundos da Nova História Cultural, a partir dos estudos de Le Goff (1998), Sharpe (1992) e Bloch (2001), os estudos de Nóvoa (1987) em torno dos mestres-escola e a profissão docente, as pesquisas de Tardif (2003) sobre os saberes docentes, o conceito de Arfuch (2012) e Lejeune (2008) sobre biografia e autobiografia, o conceito de cultura escolar defendido por Julia (2001), os estudos de Prost (2012) sobre historiografia e, como metodologia, o uso de obras bioautobiográficas que envolvem narrativas em torno dos mestres-escolas Miguel Borges de Moura e Francisco Miguel de Moura, em suas práticas docentes, na zona rural de Picos-PI.

A abordagem histórica eleita facilitou a compreensão dos agentes históricos Miguel Borges de Moura e Francisco Miguel de Moura e seu percurso educativo pelas veias do Vale do Guaribas. Ao narrar suas trajetórias como homens de cultura, detentores de saberes escolares, em um município pequeno do interior do Piauí, com ofícios variados e com representações em torno de seus nomes, empreendeu-se não apenas o retrato da cultura escolar que trará contribuições para a História da Educação local, mas sobretudo a apresentação de toda uma sociedade. Conforme Bloch (2001, p. 54),

O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar.

A captura, pois, do processo historiográfico, foi do homem picoense, do homem em sociedade com seu *modus vivendi*, suas expectativas e prioridades, dificuldades e superações, valores e lutas.

MIGUEL GUARANI: MESTRE E VIOLEIRO E O MENINO QUASE PERDIDO: DUAS OBRAS, UM SÓ ENREDO

Em “Miguel Guarani: mestre e violeiro” (2005), Francisco Miguel de Moura traça o perfil biográfico de seu pai, o velho mestre-escola Miguel Borges de Moura, do seu nascimento em 18 de maio de 1910 à sua morte em 7 de agosto de 1971.

Como o título da obra anuncia, trata-se de uma construção biográfica que se bifurcará no perfil profissional do biografado que foi mestre-escola, atuação profissional que lhe assegurava o sustento e de sua família, mas também em torno de sua vida artística, por ter sido o mestre-escola também um conhecido cantador de viola, o popular Miguel Guarani. Segundo Moura (2005, p. 82),

Miguel Guarani nunca teve o propósito de fazer profissão de cantador. Formou, por isto, o costume de não sair de casa para cantar com outros em lugares distantes, tal como já era praxe dos demais improvisadores. Ele esperava que viessem a ele, mesmo porque era professor e não podia abandonar seus alunos, sua profissão desde muito cedo, que vinha da década de 1930. Mas, uma vez procurado, não temia, enfrentava qualquer parada.

Na composição do quadro biográfico do mestre e violeiro, porém, cruza a autobiografia do biógrafo Francisco Miguel de Moura, gerando o que se opta classificar como uma bioautobiografia.

Trata-se de obra dividida em três partes: I. A história – onde o relato bio-autobiográfico acontece –, II. Obra poética – em que são registrados os desafios de viola empreendidos pelo biografado e III. A família Moura – em que são apresentados os nomes dos familiares do Mestre Miguel Guarani. É, na primeira parte da obra, que se concentra a construção biográfica do velho mestre-escola, da sua formação, das suas práticas docentes e da sua vida familiar.

Relato de vida centrado em Picos dos idos de 1910, quando nasce Miguel Borges de Moura e se estende até a sua morte, em 1971. Em toda a biografia a figura do mestre é dada a conhecimento. De sua infância no lugarejo Diogo, onde aprendeu a ler, escrever e contar, com o seu pai, o senhor Feliciano Borges de Moura, conhecido pela alcunha de Sinhô do Diogo, até quando assumiu, em 1941, o ofício de mestre-escola contratado pelo município de Picos para atuar em um povoado distante chamado Aroeiras, tem-se informações importantes da terra, do homem e da educação no município picoense, até chegar-se a constituir professor de escola municipal.

O registro da vida do mestre-escola Miguel Guarani oportuniza o acesso à sua infância, dados familiares, costumes do começo do século XX da Picos rural, como aprendeu as primeiras letras, sua rápida passagem pela escola como aluno, o modo como educou os filhos, o tratamento dado à esposa Josefa Maria de Sousa, o desenho de uma cartografia educacional oriunda do seu itinerário a vários povoados, fazendas e casas onde levava o ensino a crianças que não tinham acesso à escolarização formal, favorecendo o conhecimento da cultura escolar vivenciada naquele contexto.

Em “O menino quase perdido: Memorial” (2009), Francisco Miguel de Moura narra seu passado na infância e adolescência, traçando, em sua autobiografia, seu retrato de menino do sertão, nascido em 16 de junho de 1933, em Jenipapeiro, no município de Picos.

O título da obra concentra o discurso no tempo da infância e tem seu enredo focado nela. Infância na zona rural, onde a simplicidade da vida favoreceu uma formação educacional simples, mas recheada de valores e princípios morais cristãos que permeiam toda a narrativa.

Por se tratar de um memorial, o biógrafo usa a memória vivida para registrar o passado narrado e atribuir-lhe a veracidade necessária. Assim, pelo fio da memória, narra a infância do menino Xico que quase se perdeu no sertão, em virtude da dificuldade da vida. Na narrativa, Moura (2009, p. 25) resume:

Assim, o menino quase perdido, como não tem história, continua a fazer pegadas na areia, chorando como uma criança medrosa, quase perdida. Em soluços.

Mesmo crescido, adolescente ou mais, um bebê mora dentro de si: - é a doçura que carregará consigo, para sempre, entre espinhos, estradas que sobem, descem, ou se perdem nas veredas, nas anfractuosidades da montanha, nos vãos do infinito.

Na narrativa, encontram-se presentes as pessoas que marcaram sua infância: dos parentes distantes aos próximos, passando pelos pais e irmãos, até os vizinhos e amigos de brincadeiras, reconstruindo espacialidades e cenas que marcaram a sua vida, dentre elas, sua trajetória educativa, aos pés da mãe e do pai, assim como a aprendizagem das primeiras letras até o início da atividade docente, como mestre-escola, seguindo os passos de seu pai, Miguel Borges de Moura, o Miguel Guarani.

Inevitavelmente, a história de vida de Francisco Miguel de Moura cruza com a história de vida de Miguel Guarani, gerando, na autobiografia, o mesmo efeito provocado na biografia do velho mestre: a reclassificação da obra em bioautobiográfica.

A constatação da obra em *continuum* fez com que se possa defender que as duas obras são, na verdade, uma só, por estarem ambientadas nos mesmos espaços, com as mesmas pessoas, com os mesmos eventos e com a mesma temporalidade, apenas publicadas em datas diferentes.

Tais obras serão, pois, tratadas como fontes documentais capazes de informar sobre uma determinada época e trazerem à tona dados sobre a cultura escolar evidenciada.

A adoção das obras sob comento como fonte torna-se possível em virtude do alargamento conceitual que a Nova História Cultural trouxe, oportunizando a entrada em cena da investigação histórica de textos diversos, dentre eles, as biografias e autobiografias de pessoas comuns e não apenas dos ditos “heróis nacionais”. Segundo Le Goff (2003, p. 106):

Durante muito tempo, os historiadores pensaram que os verdadeiros documentos históricos eram os que esclareciam a parte da história dos homens digna de ser conservada, transmitida e estudada: a história dos grandes acontecimentos (vida dos grandes homens, acontecimentos militares e diplomáticos, batalhas e tratados), a história política e institucional.

O novo paradigma da História nivela o homem e os acontecimentos por ele vividos, olhando com a mesma atenção para os “grandes homens” e para os “pequenos homens” socialmente classificados. O olhar assim direcionado favorece o trabalho da “história vista de baixo” que, conforme Sharpe (1992, p. 62), “ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar”.

O reconhecimento da existência de um passado individual que se entrelaça com o passado coletivo é percebido nas obras de Francisco Miguel de Moura. Em virtude

disso, a análise sobre o passado educacional individual que se historiará, funcionará como a metonímia do passado educacional coletivo de Picos. Partindo do micro, atingir-se-á o macro e serão os documentos usados os responsáveis pelas informações necessárias para se construir o mapeamento da cultura escolar própria do município de Picos, em sua porção rural, mas que dirá muito o que foi a educação do município como um todo.

A BIOGRAFIA E A AUTOBIOGRAFIA COMO FONTES HISTÓRICAS: DO “EU” BIOGRAFADO AO “NÓS” REVELADO

O espaço biográfico é campo de interesse da pesquisa histórica, pois tem a vida como narração e opera simultaneamente como testemunho, arquivo, documento, tanto para a história individual como para a história de época, conforme lições de Arfuch (2010, p.118). Através da memória biográfica de professores e alunos pode-se traçar o perfil educacional de uma determinada época e de um povo específico, que se encontram silenciados na História.

Uma vez operando como testemunho, arquivo e documento, a biografia se afirma não como a narrativa de um indivíduo apenas, mas como o espaço em que o coletivo se revela, uma vez que o indivíduo histórico só tem existência quando inserido em uma sociedade que com ele interage. Nas lições de Silva (2009, p. 153),

A construção de uma biografia exige o diálogo com as diferentes formas de controle simbólico do tempo e da individualização nas sociedades humanas, na busca de traduzir uma experiência de duração e estruturas imaginativas que relacionam uma vida e suas relações com a cultura na qual se insere uma “vida póstuma” na qual mortos e vivos dialogam a partir das heranças dos primeiros e das carências dos segundos.

Esse diálogo é que valida o individual posto no espaço biográfico, atribuindo-lhe significação plural, uma vez que se trata a parte de um todo que também está sendo revelado, historiado, passado a limpo.

Vê-se claramente tal simbiose na obra bioautobiográfica de Francisco Miguel de Moura. A vida individual dos biografados está em constante relação com a cultura na qual estavam inseridos, como se pode constatar no fragmento abaixo:

Outro episódio bem informa da maneira de mestre Miguel criar os filhos e viver com a mulher àquela época, e só por isto é aqui colocado. Certa manhã, o pessoal se preparava para sair pra vazante, era o plantio do alho, iam levar estrume para os canteiros, etc. Todos, inclusive os meninos, encarapitados nos animais de carga, acompanhados dos cachorros. Na preparação, Ana achou de dizer que Chico

também deveria ir, embora fosse bem menor que os outros. Zefa de Miguel, ao contrário, disse que ele não ia porque era muito pequeno, podia pegar muito sol e adoecer da gripe, ou chegar com dor de barriga e disenteria.

Quem mandava ali?

Ficou valendo a opinião de Ana. Mestre Miguel disse que o filho ia, enquanto a mãe chorava aos rogos de que não o mandasse (MOURA, 2005, p. 99-100).

A forma como Miguel Guarani educava os filhos passava pelo modelo patriarcal de controle de todos, filhos e esposa, próprio do contexto social em que estava inserido. Isso reforça o afirmado anteriormente.

A autobiografia ganhou espaço como fonte na escrita da História. Como narrativa centrada em uma pessoa real, exterior ao texto e nele contido, a autobiografia é, segundo Lejeune (2008, p. 14) a “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

A focalização na história individual cruza diretamente com a focalização na história coletiva. O relato da própria existência depende da existência do outro, do social. É o que se evidencia no trecho abaixo:

Naquele tempo, os alunos mais inteligentes passavam apenas um mês na escola, de manhã e de tarde. No final, já sabiam ler uma carta e escrever outra, a tabuada de cor e salteada e, conseqüentemente, as quatro operações de contas: somar, diminuir, multiplicar e dividir. Era o diploma de doutor, na escola de mestre Miguel. Os mais fracos de inteligência demoravam até seis meses para aprender todas essas lições. Mas o professor Miguel era um desasnador (que eles diziam “desarnador”) de meninos e adultos. Quem frequentasse a sua escola, aprenderia, por mais burro que fosse (MOURA, 2009, p. 85).

Falar de si requer, como se infere do fragmento acima, falar do outro. Nesse ponto, a narrativa revela a cultura escolar vivenciada no ano de 1940, em Picos-PI, quando o seu pai, o mestre Miguel Guarani, foi contratado para dar aulas na casa do senhor Izac Pereira, no lugar Diogo.

A CULTURA ESCOLAR NA CARTOGRAFIA EDUCACIONAL DE MIGUEL GUARANI: O COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE EM CASAS, FAZENDAS E ESCOLAS RURAIS

Nas obras Miguel Guarani: mestre e violeiro e O menino quase perdido, Francisco Miguel de Moura desenha um modelo educacional próprio do interior do Piauí,

entre os anos de 1915 a 1971, período compreendido do ano em que Miguel Guarani foi alfabetizado pelo próprio pai, o Senhor do Diogo, Feliciano Borges de Moura até sua morte.

Para efeito de análise da cultura escolar, elegeu-se o período compreendido entre os anos de 1940 a 1950 para se realizar a historiografia em torno do tema, por serem esses os anos em que a vida educacional dos dois mestres-escola se cruza com maior evidência. Eleito o período histórico norteador, opta-se por precisar o conceito de cultura escolar que será adotado na pesquisa a partir do defendido por Dominique Julia (2001, p. 10), a saber:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

As normas e práticas orientadoras da ação docente dos mestres-escola Miguel Borges de Moura e Francisco Miguel de Moura encontram-se registradas nas obras bioautobiográficas eleitas.

A carência de escolas e professores no interior do Estado do Piauí, na primeira metade do século XX, fez com que a figura dos mestres-escola assumisse um papel significativo na educação das crianças nos mais variados municípios.

Eram homens que, na maioria dos casos, sabiam apenas ler, escrever e contar, mas que sanavam a carência de professores formados e de escolas municipais e estaduais. Nóvoa (1987, p. 417), em estudo sobre o tema dos mestres-escola, apresenta a realidade educacional portuguesa no século XVIII, marcada pela presença desses:

A situação educativa em Portugal, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, caracteriza-se até meados de Setecentos por uma grande diversidade (a situação no <<ensino secundário>>, perdoe-se-nos o anacronismo da expressão, é bastante diferente devido à acção dos jesuítas). As situações escolares são muito distintas, estando sujeitas, na maior parte dos casos, a uma negociação pontual entre os mestres e os pais das crianças (e/ou as comunidades) ou entre os mestres e as autoridades locais, com quem são celebrados verdadeiros contratos de trabalho. Um único denominador comum: toda a acção educativa é supervisionada pela Igreja.

Embora seja um desenho educacional do século XVIII, em Portugal, esse quadro se assemelha muito ao que aconteceu em Picos-PI, na primeira metade do século XX, especificamente no caso da relação contratual entre os mestres-escolas e os pais das crianças. Moura (2005, p. 98) apresenta essa cultura sendo praticada:

A mudança tinha um objetivo imediato: Miguel ia “dar um mês de escola” na casa de outra prima, irmã de Ana, que se chamava Josefa (Zefinha) e era casada com Raimundo Firmino, de família numerosa: - uma moça (Nazaré, que, àquela altura, ainda era menina-moça) e um magote de rapazes, começando por Oscar, Paín e outros, cujos nomes desapareceram no véu da lembrança.

Depois do mês de aulas com os filhos de Raimundo Firmino, Miguel resolve ficar. Ou melhor, já tinha resolvido, só não disse para facilitar as coisas.

Era essa a vida de cigano que Miguel começava. Por isto, dona Zefa dizia que ele vivia de arribada. Não parava em lugar nenhum.

O mestre Miguel Guarani era como ave de arribação, de contrato em contrato, espalhava o ensino das primeiras letras nos lugares mais distantes e desassistidos pelo governo. Em cada casa que passava, pouco demorava, praticamente em um mês executava o contrato educacional e partia para outra casa, outra fazenda, outro povoado.

Por onde passou, o mestre Miguel Guarani implantou uma prática docente capaz de alfabetizar as crianças com rapidez. Isso favorecia a sua migração constante e a realização de novos contratos de trabalho.

A ordem e a disciplina eram regras a serem observadas no cotidiano da prática docente do velho mestre. Manter a ordem para atingir os resultados esperados, implicava em construir a imagem de um homem simpático, mas também disciplinador. Moura (2009, p. 84) descreve como se dava a organização disciplinadora empreendida durante as aulas, em um episódio ocorrido no ano de 1940, na casa de Izac Pereira, no lugar Diogo, quando participou, aos sete anos de idade, das aulas do pai:

Lá na escola os assentos eram bancos estreitos e insuficientes para acomodar todos os alunos. Ele ficava apertado entre os meninos mais velhos. Alguns o beliscavam. Xíco sentia dor, mas não denunciava ao pai. De tanto o aporriharem, gritou o que viu...

- Ai!... Foi o Fulano que me beliscou, papai!

O velho, talvez para ser simpático, castigou os dois: ele e o outro. De pé, olhando pra parede, durante uma hora. Isto, para ser feliz, senão pagariam bolo de palmatória.

A tempo que informa sobre a precariedade do mobiliário para receber os alunos, precisando todos se acomodarem nos poucos bancos existentes, Moura (2009) descreve o cotidiano disciplinador da prática de Miguel Guarani. A adoção de castigos com efeito disciplinador parece ser a regra. O anúncio do uso da palmatória reforça a tese. No caso sob comento, as crianças em atrito precisaram ser corrigidas diante

das outras, “de pé, olhando para a parede”, para que o ato de indisciplina pudesse ser afastado do cotidiano e todos se tornassem segundo o padrão de ordem estabelecido ou esperado.

A disciplina como prática docente é evidenciada no controle dos corpos, não apenas no espaço onde as aulas aconteciam, mas também quando era preciso algum aluno do mestre sair da sala, para ir ao banheiro, ou “casinha” como era chamado o espaço para realização das necessidades fisiológicas, conforme descrito no relato abaixo:

Havia uma pedra em cima da mesa, era quase “a pedra no meio do caminho”. Só podia ir à ‘casinha’ um estudante de cada vez, e levando a pedra. Quem demorasse muito, com certeza que iria ser caçado pelo mestre. Vergonha e castigo. Era assim (MOURA, 2009, p. 84).

O uso da “pedra da licença”, durante as aulas, e a forma de observância da ordem de saída e de retorno dos alunos marcavam o ritmo disciplinar estabelecido. O aluno que não voltasse à sala de aula no tempo mental do mestre-escola, era por ele “caçado”, para ser reintegrado na aula. E, ser buscado pelo mestre, implicava certamente em punição diante dos demais colegas.

Francisco Miguel de Moura, entre os anos de 1947 e 1948, ainda adolescente, seguiu a profissão do pai, o mestre Miguel Guarani e ensinou em algumas casas, no interior de Picos-PI. Segundo Moura (2009, p. 148),

A primeira vez que o menino ganhou dinheiro e dele se usufruiu pessoalmente foi na mesma profissão do pai, mestre-escola. Nos anos 1947 e 1948 o menino treinou essa atividade. Mestre Miguel sempre ficava com os melhores lugares: as casas de Manoel Sinhô, Arlindo, Adelson, dos Lima, dos Zingueras de Riachão e outros. Quando havia muitas, sobrava para o menino como sobraram as casas de Gabriel e Raimundo Nenê.

A formação para ser professor não era um requisito, no caso específico do Piauí. A carência por mão-de-obra docente que pudesse sanar a lacuna existente era tamanha que apenas saber ler, escrever e contar tornava o seu detentor alguém capaz de ensinar.

Francisco Miguel de Moura, assim como Miguel Guarani, por serem detentores de saberes docentes, conseguiram espaço na profissão, atendendo uma demanda retida que estava descuidada pelo poder público. Entende-se por saber docente, conforme Tardif (2002, p. 36), “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os dois mestres-escola adquiriram na experiência de sala de aula – casas, fazendas e povoados – as estratégias necessárias para exercerem o ofício de professor, fortalecerem as raízes da profissão docente em Picos e adquirirem respeito na sociedade em que estavam inseridos.

Francisco Miguel de Moura experimentou, como todo professor em início de carreira, a insegurança no ofício. Conforme relembra Moura (2009, p. 150):

Nesse trabalho de mestre-escola, o menino sofreu naturalmente alguns momentos de aperto, pois não tinha nem a ciência nem a prática do pai. Na casa de seu Cirilo, no primeiro dia teve que escrever o nome de sua caçula, numa folha de caderno. Ia começar a lição de caligrafia.

- Como é seu nome? – perguntou

- Anedina.

- Tem certeza que não é Enedina, começando com E?

- Não tenho, mas é assim que mamãe me chama.

- Cadê a certidão de nascimento?

Nem a mãe sabia. Nunca tinha sido registrada em Cartório. Xico sofreu a dúvida por algum tempo.

O não ter “nem a ciência nem a prática do pai” implica em afirmar que o neo-mestre-escola sabia de suas limitações como professor e reconhecia os saberes de Miguel Guarani.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreender o registro e a análise da História da Educação em Picos dos anos de 1940 a 1950, através da obra bioautobiográfica de Francisco Miguel de Moura favorece o acesso à cultura escolar própria do período.

Cultura essa intimamente relacionada aos costumes locais, ao *modus vivendi* de uma sociedade esquecida pelo governo em suas três esferas, no campo educacional.

Tal esquecimento oportunizou o trabalho dos mestres-escolas, que entraram em cena, ensinando as crianças e adultos as primeiras letras e a contar. Desse grupo de profissionais de arribação, destacam-se as figuras de Miguel Borges de Moura e Francisco Miguel de Moura, que alfabetizaram dezenas de crianças em casas, fazendas e lugarejos de difícil acesso, no município de Picos-PI.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro:EdUERJ, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro:Jorge Zahar, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n.1. jan./jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 5 ed. Campinas,SP:Editora da UNICAMP, 2003.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte:Editora UFMG, 2008.

MOURA, Francisco Miguel de. **Miguel Guarani: mestre e violeiro**. Teresina:Edições Cirandinha/FUNCOR, 2005.

_____. **O menino quase perdido: Memorial**. Teresina, 2009.

NÓVOA, Antonio. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). In: **Análise Psicológica**. 1987, v.3, p. 413-440. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre história**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte:Autêntica, 2008.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo:Editora UNESP, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis:Vozes, 2002.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA: O ENSINO NA CASA DAS PROFESSORAS

Elizabete Pereira Barbosa (UEFS)
beteuefs@gmail.com

SITUANDO A QUESTÃO

Para pensar a história da educação da Infância e situá-la no Recôncavo da Bahia é necessário considerar o início do século XX, com a predominância da cultura do fumo e a intensa utilização da mão-de-obra feminina na indústria fumageira.

Na primeira metade do século XX desenrola o drama de um Recôncavo, no qual Salvador é a cidade sede do capital bancário, controlando o excedente do trabalho. As cidades da zona fumageira, Muritiba, Cachoeira, São Félix, Maragogipe e Cruz das Almas, passam a sediar a fabricação de Charutos com as fábricas Pimentel, Dannemann e a Suerdieck. Estas cidades representaram o universo fumageiro mais importante do Brasil. Produziam um charuto tipo exportação, o qual abastecia um mercado consumidor exigente na Europa. Logo, o exército de reserva de mão de obra industrial, uma imensa oferta de força de trabalho, é um dos principais fatores que fortalece a submissão experienciada, desde a infância, no interior das fábricas de charutos.

Diante desta quase determinação social se explica a passagem recorrente das mulheres e crianças pelo ambiente de trabalho nas fábricas. No cenário do interior das fábricas, a presença de crianças era um elemento que foi naturalizado ao longo dos anos. Primeiro, o trabalho começava a ser realizado em casa, ajudando a mãe – geralmente charuteira – a aumentar sua produção. Depois, essa criança era apresentada ao mestre como uma mão de obra pronta para ser aproveitada para o trabalho a baixo custo.

Situação como esta ilustra as condições sociais da população do Recôncavo sob a qual se concretiza a grande dicotomia da região: de um lado representa a riqueza que movia a economia do país, assentada nas indústrias de produção de excelência de charutos para a burguesia estrangeira, e, de outro, mostra a exploração da mão de obra de mulheres e crianças que se apegavam a este trabalho como único caminho para a sobrevivência.

Considerando este cenário, este texto discute a educação da infância no Recôncavo Fumageiro da Bahia, no período de 1925 a 1946. O marco inicial, o ano de 1925 é o período do Governo Góes Calmon, na Bahia (1924-1928), no qual Anísio Teixeira foi diretor de instrução pública (1925-1928). A reforma educacional de Anísio na Bahia prioriza o ensino primário, etapa escolar em que a infância

está diretamente implicada. Tal recorte se estende até a década de 1940 e tem como marco final o ano de 1946, ano da Reforma Capanema. Materializada através de um conjunto de oito decretos-leis a ser instituído em todo país; esta reforma prevê um ensino primário elementar com duração de quatro anos, acrescido do primário complementar de apenas um ano. Mais uma vez, a infância é contemplada, pelo menos nos escritos do ordenamento jurídico. Fazer referência aos escritos é uma forma de sinalizar que, embora a ampliação da educação pública tenha sido prometida nos discursos de propaganda republicana desde a década de 1870 (FREITAS; BICCAS, 2009; SAVIANI, 2010), a tão esperada escola foi pouco difundida no século XIX. Foi nas primeiras décadas do século XX, principalmente depois de algumas reformas educacionais regionais da década de 1920 que o país começou dar os primeiros passos para uma expansão contínua no número de vagas na educação pública.

Embora os historiadores possam tomar a decisão de selecionar as evidências, e escrever uma história de aspectos isolados do todo (uma biografia, a história de uma instituição), o objeto real continua unitário. O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras (pelo mercado, pelas relações de poder e subordinação etc. (THOMPSON, 1981p. 59)

O pensamento de Thompson (1981) descreve a opção deste trabalho que traduz as relações econômicas, sociais, políticas e culturais apresentando a educação propriamente dita, contrapondo-se a estudos pormenorizados. Trata-se de um estudo de caráter sintético e globalizante. Coadunando com o que defende Saviani (2005) é a partir desses estudos que os avanços no campo asseguram a elevação do nível de conhecimento da história da educação brasileira. Assim, para compreender a história da educação da infância no Recôncavo da Bahia foi preciso primeiro compreender que esta se constitui nas relações sociais, no contexto histórico.

O objetivo do texto é apresentar o modo como os sujeitos se estruturaram diante da ausência da iniciativa estatal na oferta da educação utilizando como estratégia, o trabalho das professoras que ensinaram em suas próprias casas. Para tanto, foi necessário cotejar diversas fontes: itinerário legislativo, manchetes de jornal, fotografias, fichas de inspeção das escolas e relatórios de Instrução pública, dentro da perspectiva de evidenciar o cenário e revelar a força de variados espaços, lugares e sujeitos implicados no processo que chamamos de educação da Infância no Recôncavo Fumageiro. Narrar e interpretar a presença da educação no cotidiano da infância nesse lugar é descrever a trajetória da difusão e consolidação da escola na casa das professoras, ensino de forma privada e para os poucos que poderiam pagar.

A reconstrução histórica desta estratégia é pensada numa sociedade de classe em que a escola pública não dispunha de vagas para todos. Diante da ausência das vagas, as famílias mais abastadas, pagavam as escolas particulares, em geral, regularizadas diante das exigências legais, ou melhor, “registrada”, como especificava os Boletins de Inspeção Escolar do Departamento de Educação e Saúde Pública da Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia, no período em estudo. As famílias que dispunham de menos dinheiro, melhor dizendo, as mais pobres, encaminhavam seus filhos para as casas de professoras, também pagando, porém em valores numéricos relativamente mais acessíveis.

A AUSÊNCIA DA INICIATIVA ESTATAL E A CONSOLIDAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO NA CASA DAS PROFESSORAS, NO RECÔNCAVO FUMAGEIRO DA BAHIA

Em casas, com estrutura meramente domiciliar, o trabalho das professoras florescia no vazio deixado pela falta da iniciativa estatal. Diante da demora na tomada das medidas educacionais que atendesse a um maior número da população, os anúncios e chamamentos brotavam nos jornais de circulação local, chamando a atenção dos pais para o trabalho das muitas professoras em Cruz das Almas, Muritiba, São Félix, Cachoeira e Maragogipe. Foram localizados em jornais do período em estudo 83 publicações, entre anúncios e chamamentos de professoras que ensinavam em casa, quantitativo que não representa o universo de professoras domiciliares, pois muitas delas nem sequer utilizavam os jornais como meio de divulgação dos seus trabalhos. Este elevado número demonstrou as necessidades e as conveniências de que providências fossem tomadas no sentido de que houvesse um projeto educacional para atender àquele contingente populacional, em sua maioria analfabeta.

Mesmo com o cruzamento das diversas fontes foi impossível quantificar numericamente a população que era escolarizada nas casas das professoras e quantas delas disponibilizavam este trabalho em suas casas. Porém, ficou evidente que houve um sobejamento deste tipo de estratégia de educação; que não importava se o ingresso das crianças era tardio’ ou na idade “certa”, se as classes eram mistas, ou separadas para meninos e meninas, mas que o fundamental era alimentar e realimentar o ensinar e o aprender.

Socialmente, em alguns casos também representava a consolidação de dois componentes: uma oportunidade para os filhos de fazendeiros e comerciantes, que possuíam condições financeiras, e pagavam à professora. O outro componente se caracterizava quando a professora era a filha de comerciantes ou fazendeiros e concedia ao filho de empregados dos seus pais a oportunidade de estudar sem o pagamento. Esse caso possibilitava pontos de contato e aproximação entre crianças

de classes sociais distintas. As informações veiculadas pela circulação dos jornais locais também não revelaram nenhum tipo de insatisfação, agitação ou desejo de mudança nesta sincronia – mistura de crianças de classes sociais diferentes.

Mesmo não se tratando de um trabalho de história cultural, para melhor compreender o cenário foi importante dialogar com Justino de Magalhães (1996) quando afirma que todo e qualquer processo de escolarização resgata os movimentos que envolvem os sujeitos a partir de uma realidade complexa e multidimensional. Essa perspectiva do autor foi reveladora de que era necessário resgatar o itinerário legislativo, focalizando a força legal para a constituição dessa estratégia de educação na casa das professoras.

Nesse sentido, além da tradição histórica desde a Reforma Pombalina na Colônia, no século XVIII, advinda com o sistema de aulas régias, implantado pelo Marquês de Pombal, o itinerário legislativo no Brasil, ao longo dos séculos, também reforça tais iniciativas de educação. Assim, a Constituição de 1824, no seu Art. 179, garantia “a inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade”. Entre outros direitos civis e políticos, a Constituição cita a liberdade de expressão e de pensamento (inciso IV) e a liberdade de profissão (inciso XXIV). De acordo com Almeida,

[...] a Assembléia Constituinte adotou, em 20 de outubro de 1923, uma lei semelhante àquela que fora votada em 28 de junho de 1921, pelas Cortes Constituintes de Portugal. Em virtude dessa Lei, todo o cidadão poderia abrir uma escola elementar sem obrigação de exame, sem licença ou autorização. (1989, p. 57):

A partir daí se delineia claramente, com base legal no ordenamento jurídico, o jogo de posições no qual o interesse privado se confundia ou se avultava sobre o interesse público, tendo como interesse maior possibilitar o acesso à educação em qualquer condição. Assim:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década de 1920, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político- sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. (NAGLE, 1974, p.101)

Como Nagle acaba de assinalar, e ao sabor das circunstâncias no Recôncavo Fumageiro para tematizar a organização da aprendizagem nas casas de professoras, é necessário lembrar, também, do impacto da Lei nº 1.846 que foi publicada em 14 de agosto de 1925, reformando a Instrução Pública no Estado da Bahia. Essa Reforma,

também conhecida como Reforma Anísio Teixeira, gerou muita polêmica e variadas interpretações. Assim, ao deliberar que o Ensino Primário deveria ser mantido pelo Estado e seus municípios e que poderia ser organizado em três modalidades de escola (as isoladas, as reunidas e as dos grupos escolares) reforçou a ideia de que as escolas isoladas poderiam funcionar nas casas das professoras. Nestes termos, essa modalidade passou também a ter mais visibilidade como estabelecimento de ensino. Predominantemente, as escolas isoladas se multiplicaram a partir da década de 1930, pelo menos considerando o índice de chamamentos e manchetes dos jornais analisados. Mas, em todo o resto do Estado, as escolas isoladas sempre foram alvo de diversas críticas, acusadas de não corresponder ao ideário educacional tão pleiteado pela República. Geralmente eram apontadas por funcionar em condições inadequadas. Porém, assevera a grande confusão conceitual, pois de acordo com o ordenamento jurídico deveriam ser mantidas pelo Estado ou seus municípios e, no caso do Recôncavo, eram mantidas financeiramente pelos pais ou responsáveis pelas crianças e, didaticamente, pelas professoras, sem maiores orientações ou direcionamentos pedagógicos.

É importante também ressaltar o emaranhado e o cruzamento das diversas condições culturais, econômicas e sociais juntamente com as influências do grupo familiar que impulsionaram as professoras a iniciarem o trabalho de ensinar na própria casa. Ficou evidente, através dos jornais, que se tratava de um trabalho feminino de destaque, ou seja, tem suas origens históricas e ideológicas preservadas. A mulher não precisaria sair de casa, abdicar das atividades domésticas, tão apreciadas na época, e exercitaria um trabalho socialmente bem visto – ser professora. Portanto, pouco teve relações com a procedência da profissão dos pais, em geral, as professoras eram filhas de comerciantes de destaque, no caso da zona urbana; e proprietários de terra na zona rural.

Vale ressaltar aqui, que historicamente o trabalho da professora era visto como algo complementar às suas funções na família, a partir de um modelo de família patriarcal em que a mulher era responsável pela criação dos filhos e organização do lar, tudo isso somado à força do estereótipo da docilidade, à submissão e serenidade como atributos próprios de uma mulher e mãe que facilmente se tornaria uma professora. As fontes revelaram que estes eram os atributos principais para se tornar uma professora e ensinar em casa, no Recôncavo Fumageiro da Bahia. Além disso, para fortalecer ainda mais a aceitação social, a professora deveria pertencer a uma árvore genealógica apreciada na sociedade local, ou seja, ser integrante de uma família que gozasse de algum prestígio, influência ou poder. Trata-se de uma conjuntura social e econômica específica da região que favoreceu o engajamento das mulheres a esta atividade laboral. Assim, o ordenamento jurídico, o estereótipo de gênero e a necessidade de ocupar a lacuna deixada pelo poder público compõem a

força que foi capaz de alavancar um número bastante significativo de mulheres para se tornarem professoras.

Nesse movimento de conformação, as fontes revelaram que a condição de trabalho das professoras estava todo tempo subordinada à sua condição de mulher, executando os diferentes papéis dentro da família, sempre ocupando a posição de filha ou de mãe, ao mesmo tempo em que exercia uma atividade como professora em sua própria casa. Além de compatibilizar horários entre os trabalhos domésticos e os do ensino, havia uma grande aproximação entre as atividades do magistério com as tarefas exigidas na função de mãe, de cuidar de criança, visto que tais habilidades são tradicionalmente ditas femininas. Portanto ficou esclarecido o porquê da presença massiva das mulheres neste exercício laboral.

Não parece restar dúvida, conforme Lopes(1991), que historicamente foram reproduzidas as condições para justificar e reforçar a permanência das mulheres na educação primária, mesmo realizando trabalho em suas casas, era algo visibilizado como uma atividade de muita importância, no período. Essa construção realizava-se buscando destacar a estreita relação entre escola e família numa mistura que interessava a sociedade da época entre as funções sociais da professora e de mãe.

Além destas razões amplamente conhecidas para a predominância feminina no ensino nas casas, os jornais locais também faziam referência exclusivamente positiva às professoras, destacando-as como a principal forma de educar as crianças pobres naquele momento. A reportagem não ressalta os atributos apenas profissionais, mas faz exaltação dos predicados morais, sendo, portanto, um exemplo para as crianças. Creio que a chamada publicada no Jornal, *O Correio de São Félix*, trazida na íntegra, melhor esclarece tal exaltação:

Professora Maria Jardelina avisa aos interessados das suas aulas. A professora que além de ter boa cultura e incontestável aptidão profissional, muito se distingue, e muito se impõe à estima social, pelos excelentes predicados morais, evidenciados no seu distinto convívio, neste meio, há mais de trinta anos, como dedicada educadora da infância. Como mestra, como cidadã ocupa lugar de realce, no seio da nata social desta boa terra, onde vive, serenamente, de seu trabalho honesto, edificante, cultivando o civismo e almejando as grandezas do progresso. (O CORREIO de SÃO FÉLIX, s/n, 10 de junho de 1933).

Além da força exercida pelos atributos declarados nos jornais, todos os debates e iniciativas que foram alimentados durante este período serviram de combustível para fortalecer as iniciativas da educação privada realizada nas casas das professoras. Assim, esse tipo de educação ganhou visibilidade e importância na imprensa local e, de acordo com as fontes analisadas, não deixa dúvidas de que

esta educação privada ocorreria com condições materiais de carências, semelhantes às condições materiais da escola pública.

Fato é que os anúncios veiculados pela mídia realçam atributos das professoras, em alguns casos, dando indicativo e exaltando a família a qual pertencia, geralmente abastada e bem conceituada na sociedade, além de atributos ligados à docilidade tipicamente feminina. Baseando-se nisso, é possível deduzir que havia até certa concorrência entre as professoras para atrair o maior número de alunos. O apelo se estende aos atributos pessoais, inclusive a beleza física era ressaltada. O que nos parece de grande obviedade, e que não pode passar despercebido, é a limitação para o entendimento de que estes atributos pessoais em nada contribuiriam para a aprendizagem das crianças.

A constituição desta cultura escolar começou como uma iniciativa para complementar as ações governamentais; ou seja, lado a lado com escolas públicas, as professoras estavam ali ofertando seus préstimos profissionais, mas esses números foram se multiplicando e se tornando predominante. O que as fontes não revelaram foi se o crescimento do número de professoras ocorreu na medida em que houve aumento da demanda por educação ou se foram as iniciativas privadas, com várias opções de professoras realizando trabalho em casa, que alertaram a sociedade e os pais para a necessidade de matricular seus filhos.

Ensinar em casa implicou atender às variadas necessidades da comunidade local à medida que a demanda crescia. Com o passar do tempo, muitas salas de aula nas casas das professoras se transformaram em escolas, sendo regularizadas oficialmente pelo Estado ou pelos municípios. Um exemplo é a sala de aula, localizada no Gravatá de Baixo, zona rural do município de Muritiba. A professora, que não tinha formação em nível médio, e muito menos em curso de magistério, em 1942, utilizava uma sala em sua casa, e os pais das crianças eram os responsáveis pelo pagamento. Com o passar dos anos, em 1945, o prefeito local passou a se responsabilizar pelo pagamento do seu salário, em troca da utilização do espaço da casa como sala de aula; conseqüentemente os pais das crianças não precisaram mais pagar mensalmente pelo serviço ofertado.

Cumpramos ressaltar que o estabelecimento dessa mudança de sala de aula privada, e em casa, para sala de aula isolada pública, mas em casa; ocorreu diante da demanda e de alguma movimentação social de pais e lideranças políticas que se reuniram em torno da necessidade e reivindicaram uma escola naquele local. No entanto, mesmo denotando a importância atribuída à visibilidade no esforço de produzir um novo espaço escolar, conforme já assinalado, nada credenciou tal espaço como local de melhor ou maior aprendizagem por conta da falta de atendimento material

e pedagógico. Nestes termos, mais uma vez faltou a assistência pública local para ampliar e garantir a oferta do ensino de qualidade.

Além da situação descrita acima, as fontes revelaram que em geral, a transição de sala de aula, em casa, para a constituição histórica da instituição escolar, também ocorria através do aluguel da sala da casa da professora, pelo poder público. Daí, a professora, que geralmente pertencia a uma família que desfrutava de algum apadrinhamento político e prestígio social, passava também a receber seu salário através do poder público municipal local. Por vezes, em seguida recebeu nova sala, e até foi removida para prédios com maior número de salas. Diante dessa possibilidade, para a professora que ensinava em casa, construir e manter uma imagem de prestígio social e profissional – diante da população – tinha grande significado porque a partir de uma trajetória construída poderia se tornar uma professora de uma instituição escolar que fosse criada para atender as reivindicações e demandas do local. Nesse sentido, em diálogo com análise semelhante à de Saviani (2007), observa-se no Recôncavo a importância das pressões sociais para o nascimento e a constituição da instituição escolar. Isso, todavia, não é uma peculiaridade local, ademais:

Além de ser criada pelo homem, a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem. (SAVIANI, 2007, p. 5)

A escola, portanto, nasce da necessidade de sistematização e organização de diversos grupos sociais, políticos e culturais, e o próprio conceito de instituição discutido pelo autor reforça que a aprendizagem das crianças nas casas das professoras também se engendra em rotinas e cotidiano definindo um tempo histórico. Ensinar e aprender em casas de professoras além de representar uma estratégia de educação importante para ocupar as lacunas deixadas pelo poder público, em alguns casos também representou uma mola propulsora para a constituição histórica de diversas instituições escolares naquele lugar no período em estudo.

PRÁTICAS ESCOLARES E CONDIÇÕES MATERIAIS NAS CASAS DAS PROFESSORAS

A cessão do espaço, pelo proprietário da terra, em geral ao lado da casa, como local para funcionamento da escola, envolvia também a aprendizagem dos filhos dos lavradores que ali prestavam seus serviços. As crianças dispunham de um turno livre para frequentar as aulas geralmente ministradas pela filha do patrão. Assim, a instrução fazia parte da rotina de apenas parcela do tempo das crianças.

As fontes revelaram que dada a peculiaridade do tipo de instrução, a aprendizagem na aula se resumia a arte de ler, escrever, dominar os principais fundamentos da tabuada para aprender a contar; domínio de algumas normas gramaticais; obedecer os fundamentos morais e religiosos; e introdução ao estudos sociais e ciências. Além destes saberes rudimentares, as aulas tinham o foco nos símbolos da Pátria, os quais representavam elementos primordiais de formação. Os hinos cívicos, por exemplo, considerando sua maior ou menor extensão, eram ensinados e memorizados por estrofes, assegurando sua completa memorização.

Esse registro é importante porque sinaliza, embora em tempos cronológicos tão distantes, a presença e as ideias de organização de uma cultura escolar ainda muito próximo do que estava pautada nos ideais propostos desde a Lei de 15 de Outubro de 1827, a qual determina a criação das Escolas das Primeiras Letras. Esta Lei que se desdobra em 17 artigos, estabelece a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos. Aqui é importante salientar o teor do artigo 6º ao preconizar o tipo de conteúdos que deveriam ser ensinados:

Ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e doutrina da religião católica e apostólica romana e o amor e respeito à pátria.
(TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 24)

Imaginando que estes eram os princípios para os idos de 1827, período pós independência do Brasil, e em sintonia com o espírito de modernidade que se consolidava na época, a casa das professoras conservava a tradição, estendendo-se os princípios religiosos e patrióticos.

Mesmo com a manutenção da ordem historicamente instituída pela escravidão, a escola das professoras que ensinam em casa contribuiu para dar forma ao povo do Recôncavo numa modelagem fortemente civilizatória, principalmente no que tange aos aspectos morais e cívicos. A discussão do civismo desde o século XIX estava colocada devido à chegada dos imigrantes, o que condicionava o reforço

do patriotismo. Os conteúdos pátrios como hinos e símbolos patrióticos, ou melhor, conteúdos civilizatórios impregnados de valores e sentimentos nacionalistas, tiveram na escola primária (em casa) mais um vetor de reforço da identidade nacional, fortalecendo o sentimento patriótico.

Mesmo considerando que pudesse haver situações diferenciadas entre as casas urbanas e as rurais, isso parece que não chegava a marcar grandes discrepâncias. Na zona urbana, a utilização de uma sala na casa da professora passava a fazer parte da rotina familiar. Em geral, a família da mestra vivia em casas grandes, com vários cômodos, quintal, varanda ao redor de toda a casa e, quase sempre, com área para brincadeiras.

A rotina na sala de aula supunha regras predeterminadas, e todos eram tratados sob uma rigorosa disciplina, submetidos ao domínio absoluto do verbalismo de uma voz firme, baixa e inalterada para todas as circunstâncias. Na sala, os alunos ficavam dispostos ao redor de uma mesa grande, sentados em bancos, quase sempre, de madeira rústica e pesada, nada confortáveis, sem nenhuma condição de mobilidade. A professora ficava sentada em uma das extremidades, na cabeceira da mesa, de onde tinha uma visão geral de toda a sala. Entre uma explicação e outra, ela levantava e realizava uma espécie de supervisão aos escritos de cada aluno para ter a certeza do cumprimento das tarefas, examinando tanto o aproveitamento quanto o comportamento. Durante muitas décadas, tudo se manteve invariavelmente igual e, sem dúvida, como afirma Manacorda, quando se refere à educação nos primeiros anos da República:

Com exceção da voz baixinha os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados. Nada ou quase nada mudou. O ensino é igualmente mecânico e a orientação é realizada no sentido do comportamento da criança. O que vale aqui é a possibilidade de instruir muitas pessoas ao mesmo tempo e a um baixo custo. (MANACORDA, 1989, p. 260)

Nas fontes pesquisadas, em nenhum momento foram localizados elogios quanto ao tratamento dispensado aos alunos. Não havia a presença de nenhum tipo de uniforme escolar, mas conforme a cultura da época, o modelo de vestimenta predominante era que as meninas estivessem sempre de saia ou vestido, e os meninos de bermudas. A professora ultrapassava os limites das letras e dos números e ensinava também variados pontos de costura como: pontos de cruz, bordados de macramê, crochê e tricô. Nesse sentido, o cenário de aprendizagem mantinha viva a ideia de preparar para ser feminina e, portanto, ter domínios das tarefas ditas femininas; mais ainda, na casa das professoras não se aprendia apenas ler, escrever e contar, o conhecimento também cedia espaço para a aprendizagem da herança cultural da

professora num entrelaçamento entre ser professora-mulher-feminina.

Como parte do entrelaçamento de relações, quase familiares entre alunos e professores, também fazia parte do cotidiano os castigos físicos. Nesses termos, nenhum capricho dos alunos era relevado no ambiente escolar, o domínio da arte de punir foi também um aspecto a ser destacado neste tipo de educação.

A professora tinha o consentimento dos pais para agir com severidade, numa espécie de vinculação privada às tradições, como uma espécie de único caminho para desenvolver o sentido da responsabilidade sobre a perfeição no cumprimento das tarefas escolares e, sobretudo, para aguçar o sentido de preparar para a vida. A naturalização disso, tanto na intimidade dos lares, quanto nos bancos das escolas representa uma relação indissociável com a ação educativa. Assim, a lógica dessas trajetórias disciplinares em casa e na escola é mais um dos fios condutores na tematização da educação da infância no Recôncavo Fumageiro.

Portanto, a educação realizada nas casas de professoras também se encarregava de manter a ordem, historicamente instituída. Logo, aos que tinham acesso, era a uma educação que ratificava uma história que tantas vezes foi escrita sob as cores da repressão e da exclusão. Fornecendo um indício dessa tensão, mantendo e reforçando a condição de submissão como uma forma de controlar as influências sociais e diminuir o impacto da não educação escolar, mas encaminhar e, talvez até, garantir que a criança se tornaria tradicionalmente mais uma parcela da mão de obra no processo produtivo de um país que estava no movimento da industrialização. Por outro lado, mesmo diante das dificuldades financeiras enfrentadas pela família, o pagamento da professora fazia parte do orçamento familiar. A educação da infância no Recôncavo Fumageiro só possuía dois tempos: uma parte do dia era utilizado para frequentar as aulas, e a outra parte era utilizada nas atividades com a manufatura do fumo nas indústrias de charutos da região, ou seja, realizava as tarefas fumageiras para ajudar sua mãe no cumprimento do trabalho e, conseqüentemente, no orçamento familiar. No período em estudo, para as meninas, ser charuteira seria quase inevitável, já fazia parte das condições objetivas da família e do planejamento orçamentário. Era como se fosse o único desejo da família: assistir o progresso profissional de uma filha dentro da fábrica de charuto. As meninas vivenciavam as várias etapas no trabalho fumageiro desde a ajuda no beneficiamento do fumo, feito em casa, passando pelo trabalho nos mais distintos armazéns, também de beneficiamento e comercialização do fumo, até ser finalmente contratada numa indústria de charutos do Recôncavo.

Assim, pensando com Bourdieu (1989), observa-se no cenário em apreço a interiorização e naturalização das condições objetivas. Como ressalta o autor,

As condições objetivas de um determinado segmento social têm a força de orientar escolhas e atitudes frente à escolarização e profissão, pois as expectativas e possibilidades de ascensão social através da escola obedecem a probabilidades estatísticas já incorporadas, de acordo com o grupo a que as pessoas pertencem. Ocorre assim uma interiorização das condições objetivas que tomam novo aspecto ao serem incorporadas, levando as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha, independente da situação objetiva em que se operam tais escolhas. (1989, p.8)

170

Numa quase unanimidade, os estudos nas casas das professoras eram interrompidos depois do aprendizado de conhecimentos básicos. O precário funcionamento do ensino na casa de professoras não fazia parte da pauta da imprensa local; os problemas com a estrutura física, a falta de formação pedagógica e a ausência de recursos didáticos não eram discutidos ou mencionados como elementos que contribuíssem para a interrupção dos estudos das crianças e jovens da localidade. Na pesquisa realizada, foi encontrada, numa única edição do jornal local, uma nota com letras pequenas que não exaltava o trabalho de professoras que ensinavam em suas casas. Porém, culpabiliza as famílias apontando-as como responsáveis por mandar seus filhos para o trabalho logo que aprendiam as primeiras letras, como se fosse uma tentativa de encontrar explicações para o pouco entusiasmo das crianças e de seus familiares em dar seguimento aos estudos. Na íntegra, a nota diz:

Tudo o que se fizer para o alargamento de espera da Instrução popular é digno de aplausos e merece ser bem acolhido. Pensamos, porém, que estas escolas nas casas das professoras, porque fogem à acção da obrigatoriedade, e ainda porque, parece-nos a nós, são cursos sem encadeamento com o curso propriamente primário, darão menos resultados que as escolas complementares. Certamente não terão a frequência desejável, até porque os pais, no interior do Estado, logo que seus filhos aprendem as primeiras letras, mandam-nos, geralmente às profissões e aos empregos. O melhor e mais claro é que não se deve aventurar tal experiência, tendo-se de ante-mão a certeza de um resultado negativo. (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, nº 67, ANO IX, de 02 de agosto de 1942)

Fatores externos como esses colocam em evidência a ruptura ou a não continuidade da trajetória escolar das crianças. E mais do que isto, mostra uma visão que não responsabiliza os poderes públicos e não problematiza as condições materiais objetivas das famílias.

De uma maneira geral, ensinar em casa foi uma estratégia de educação que impulsionou um movimento em direção à instrução e ao mercado produtivo. Portanto, mesmo que neste trabalho a casa das professoras não seja considerada como uma instituição escolar é importante considerar as contribuições metodológicas de Justino de Magalhães quando se refere ao estudo das instituições educativas. Em seu estudo, embora priorize o detalhamento dos fatores internos das instituições, para melhor detalhar seu retrato, ele coloca em destaque os fatores externos à instituição para que o retrato da sociedade explique melhor as rupturas e as mudanças. Assim, metodologicamente ele defende que é necessária uma visão mais geral da sociedade para entender o processo internamente e para isso,

[...] é necessário um olhar externo e externável, uma abordagem que se obtém através de quadros comparativos, através de estratégias simuladas de avaliação, através da imprensa regional e local, dando voz aos que se pronunciam de forma favorável e aos mais críticos, estabelecendo e comparando quadros analíticos, diferenciados no tempo, no espaço e nas suas marcas sócio-culturais. Uma problemática relacional pluridimensional e complexa, que se desenvolve na complementaridade e na diferenciação espaço-temporal. (MAGALHÃES, 1999, p. 72)

Considerando esta contribuição metodológica, evita-se a condição maniqueísta de uma visão genérica de que a trajetória escolar era interrompida apenas por causa das péssimas condições materiais das casas das professoras, ou porque os alunos eram vitimados por excessivos castigos, ou ainda atribuir um peso aos aspectos pedagógicos e às ausências deles. Mas é preciso compreender o peso dos determinantes históricos e econômicos. Logo, para explicar aspectos do cotidiano, as tradições e as vivências da prática educacional na casa das professoras, é preciso ressaltar os determinantes sócio-históricos do período estudado, numa sociedade em pleno fervor do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) em que o trabalho era elemento primordial. O ordenamento jurídico nacional e as forças políticas pareciam coadunar na mesma direção: de um lado, a importância da escola tinha lugar de destaque nos discursos políticos; e de outro, a orientação para o trabalho funcionava como uma espécie de controle dos pobres, em direção ao atributo da honestidade e ao progresso da nação. O processo produtivo, nas fábricas de charutos, se constituía como um empecilho à continuidade da escolarização e nada era feito para resgatar os alunos e reinseri-los nas salas de aula. Nesse sentido, descrever o cenário da educação é explicar suas relações com o contexto econômico e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidenciado que, em grande parte omissivo, o governo pouco empreendeu forças na criação e manutenção de escolas de instrução primárias. Contudo, é preciso frisar que grande parte das crianças no Recôncavo Fumageiro da Bahia esteve diante de alguma estratégia de educação e, mesmo tardiamente, como em alguns casos, tiveram acesso e foram expostas a modelos de educação formal e iniciação de uma cultura letrada. De acordo com as fontes analisadas, a situação de maior afastamento da frequência escolar foi a das crianças que trabalhavam nas fábricas de charutos. A estas crianças foi negado violentamente o direito a instrução elementar, porque o jogo de interesse do capital na sociedade de classe, mais uma vez, furta o direito do trabalhador, mesmo quando se trata de uma criança.

Nesse contexto, a análise metódica das fontes indica que não houve legislação específica que garantisse o direito a educação primária, nos municípios estudados. Valeu aqui, fundamentalmente, abordar a prevalência do trabalho das professoras que ensinaram em casa, aos mais pobres, e em péssimas condições de trabalho; verdadeiras profetizas da educação, ocupando a vala lacunar deixada pela iniciativa pública estatal.

Assim, apesar das dificuldades e limitações, o trabalho dessas professoras foi a estratégia de ensino mais importante para assegurar às crianças o acesso ao conhecimento no Recôncavo Fumageiro, de 1925 a 1946. Exerceram um importante papel na escolarização das crianças e deixaram as suas marcas na história da profissão docente. Mas a maior contribuição destas professoras foi no sentido de despertar para a necessidade de ensinar e aprender, fortalecendo a construção e consolidação de que era possível aprender outras culturas escolares em outros espaços de educação para além da escola formal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889)**. São Paulo/ Brasília: Educ/ Inep/ MEC, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BRASIL. **LEI Nº 1.846, de 14 de agosto de 1925**. Reforma a Instrução Pública do Estado.

FREITAS, Marco Cesar de; BICCAS, Maurilane de S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo. Cortez, 2009.

JORNAL. **O Correio de São Félix**. São Félix. Bahia. 1925 - 1948.

LOPES, Eliana. **A educação da mulher: a feminização do magistério**. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 4, 1991, p. 22-40.

MAGALHÃES, Justino. **Um contributo para a história no processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime**. Educação, Sociedade e Culturas, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 5, p. 7 – 34, 1996.

_____. **Breve apontamento para a história das instituições educativas**. In: SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José (Org). História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo : EPU, EDUSP, 1974.

SAVIANI, Dermeval. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação. In: GATTI JUNIOR, D. ; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.) **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 7-31.

SAVIANI et. all. (Orgs). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógica no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (Orgs). **Coletânea de Leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro**: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz- 1854; Reforma Leôncio de Carvalho- 1879. Pelotas, Seiva, 2005.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. De Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

A PESQUISA EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS ESCOLARES

Antonia Edna Brito (UFPI)

antonedina@hotmail.com.br

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira (UFPI)

tfjrknogueira@gmail.com

Maria do Amparo Borges Ferro (UFPI)

amparoferro@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Destaca-se neste estudo a pesquisa na área de história das instituições educativas, em busca de se apresentar/explicar os passos para a realização de uma investigação nessa área, a historiografia das instituições escolares, enquanto objeto de pesquisa histórica, classificada em seus períodos sob o olhar de Paolo Nosella e Ester Buffa (2005). Sendo estas um objeto considerado recente na pesquisa histórica e a história oral, sua relevância na nova história para o estudo desses objetos e sujeitos históricos. Parte de questionamentos como: que metodologia/fontes possibilitam a pesquisa em história das instituições educativas? Como trabalhar com as fontes históricas? Tem-se por objetivo caracterizar a pesquisa em história das instituições escolares e analisar o uso de fontes nessa área.

Portanto, apresentam-se algumas fontes históricas, como parte da cultura material de um estudo realizado em instituições confessionais, que possibilitam/facilitam a pesquisa em instituições educativas e sua forma de análise.

O caminho teórico-metodológico deste estudo configura-se em uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio da Nova História, com ênfase nos estudos de Le Goff (2003), Galvão e Lopes (2010), entre outros que tratam sobre a nova história, seus métodos e fontes, Magalhães (2004), sobre as instituições educativas e em Bardin (2011), orienta-se a análise de conteúdo deste estudo. Portanto, apresenta-se estruturado em seções e subseções que seguem um olhar sobre a construção da pesquisa em história da educação, com ênfase nas instituições educativas escolares com base em uma história problematizadora.

FORMAS DE ESTUDOS DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Atualmente a pesquisa em história das instituições escolares tem apresentado novos olhares, como, por exemplo, em suas práticas educativas, tendo em vista que “Os estudos sobre instituições escolares predominantes têm analisado a escola por meio da legislação, da organização, das demandas de escolarização, do pensamento pedagógico” (SILVA, 2008, p.1).

Em geral, as pesquisas sobre instituições escolares apresentam um desenvolvimento, sobretudo, a partir da década de 1990, embora sejam observados alguns estudos relacionados a essa área antes desse período. Neste sentido, destaca-se sobre as instituições escolares, uma periodização na perspectiva de Paolo Nosella e Ester Buffa (2009), numa retrospectiva do desenvolvimento dos estudos históricos da educação no Brasil, destacando três momentos:

- *O primeiro, definido pelas décadas de 1950 e 1960, em que o grande tema de pesquisas desse período estava voltado para a educação e sociedade, com ênfase em alguns estudos realizados sobre instituições de ensino.*
- *O segundo momento representado pelas décadas de 1970 a 1980, em que se estudava mais a sociedade do que a escola. O tema instituições escolares, se não ausente, era um pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral;*
- *O terceiro momento, que teve seu início nos anos 1990, em que se observam críticas aos estudos sobre sociedade e educação, privilegiando o estudo de objetos singulares tais como: formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e as instituições escolares.*

Esse momento do desenvolvimento das pesquisas históricas da educação tem seu início nos anos de 1990, caracterizando-se pela consolidação dos programas de pós-graduação. Pode-se afirmar que esta fase é marcada pelo que se denomina crise dos paradigmas. Tem-se o pluralismo epistemológico e temático, privilegiando-se o estudo de novos objetos e sujeitos singulares. Essa fase perdura até os dias atuais, sendo representada pela ampliação da investigação, com base na diversificação teórico-metodológica e o uso das mais variadas fontes de pesquisa histórica. (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Apresenta-se também o olhar de Magalhães (2004), que considera ser necessário pesquisar sobre a história das instituições educativas escolares em suas conjunturas, circunstâncias e contextos representativos de cada época. Por ser esta uma história sociocultural, institucional, pedagógica e antropológica, apresenta-se centrada no *lócus* como totalidade institucional, aberta para o universal, fundamentando-se e tirando suas substâncias da legitimação e projeção de ações educacionais. O autor coloca a forma de desenvolver a pesquisa em instituições educativas, possibilitando métodos e fontes que estão sendo usados na pesquisa na área da história das instituições educativas.

Ao se (re)construir o conhecimento histórico das instituições educativas escolares é relevante a compreensão de que a “[...] educação/instituição traduz toda a panóplia

de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais [...] para fins de permanência e mudança social”. (MAGALHÃES, 2004, p. 15). O autor ainda afirma que:

Um dos objetos de investigação onde a interdisciplinaridade e a articulação entre a investigação e a renovação educativas têm sido muito intensas é o das instituições educativas. A sua história encarada na pluridimensionalidade e numa lógica multimodal de espaço, tempo e ação, constitui um domínio de investigação em que se tem operado uma revisão metodológica [...] a história das instituições educativas desenvolve-se por aproximação e distanciamento do objeto, num criterioso ciclo epistêmico que culmina com uma síntese crítica, cujas fundamentações, no nível da hermenêutica, tomam por referência as memórias, o arquivo, a historiografia, visando a uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação. (MAGALHÃES, 2004, p. 71).

Para a reescrita da história das instituições educativas escolares tem-se que reconhecer seus determinantes socioculturais, civilizatórios, entre outros, mas se pode partir da compreensão da materialidade, representada pela instituição instalada - o instituído, que se apresenta nas condições físicas, como a arquitetura institucional, os prédios com seus equipamentos, materiais didático-pedagógicos, entre outros. A estrutura organizacional, que para Saviani (2007, p. 25), “constituem o suporte físico das práticas educativas”. Magalhães (2004) destaca que escrever sobre as instituições educativas é um grande desafio. Portanto entre esses desafios elencamos a necessidade de romper com paradigmas – passar de um paradigma conservador, quantitativo para um olhar voltado para a Nova História em que fontes e memórias se articulam com documentos escritos, possibilitando segundo Le Goff (2003, p. 53), o uso do “par oral/escrito”. Outro importante desafio é o de reconhecer a história de vida como “[...] busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, que envolve um processo de expressão da experiência [...] “escritas do eu” [...]”. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15).

A Nova História, ou História nova surge em oposição à História que apresentava uma abordagem positivista do século XIX, nasce a partir da expansão do campo histórico em uma multiplicidade de objetos, possibilitando uma “revolução documental”. Surgem documentos escritos e orais de diversos tipos. Os autores consideram que neste momento “a História desfruta tanto dessa conquista metodológica como de sua base universitária” (LE GOFF, CHARTIER; REVEL, 1998, p. 29).

Burke (2003, p. 9) esclarece, em relação ao assunto que “a expressão ‘a nova história’ é mais bem conhecida na França. *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. [...]”. Temos uma história *made in* França.

Portanto, a História Nova tem sua tradição na fundação da revista “*Annales d’histoire économique et sociale*”, que tem início em 1920, quando Lucien Febvre e Marc Bloch lançaram, em Estrasburgo, uma revista que buscava retomar, de forma modificada, um antigo projeto de Lucien Febvre, ou seja, o projeto de uma revista internacional de história econômica, que não dera certo. (LE GOFF; CHARTIER; REVEL, 1998 p. 28-29).

Assim, tem-se na revista os “Annales”, uma abordagem tanto do aspecto econômico como do social, em uma permissão de se expressar de tudo. Surge a proposta de uma nova abordagem, em que a História é trabalhada de forma interdisciplinar, característica esta observada no Comitê Editorial da Revista, que incluía um geógrafo – Albert Demangeon; um sociólogo – Maurice Halbwachs; um economista – Charles Rist, e um cientista político – André Siegfried, entre historiadores antigos e modernos, expressa essa característica. Os “Annales”, como assim era chamada a revista, demonstra que seus idealizadores intencionaram quebrar os velhos preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão, houve uma intensão de diversificar os objetos e fontes históricas. (LE GOFF; CHARTIER; REVEL, 1998).

Neste sentido, ampliam-se os objetos, entre estes se observa que há o reconhecimento de que “A pesquisa histórica nas últimas décadas tem gerado resultados promissores para o campo da educação” (LOPES; CHAVES, 2012, p. 7).

Nessa perspectiva de novos olhares no cenário educativo, História das Instituições Educativas, aparece como uma abordagem que vem conquistando seu espaço no campo da História da Educação, integrada a outros contextos históricos locais. Sendo portanto, necessário se compreender a história da instituição que se investiga. Nesse sentido,

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é, por fim, sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido Histórico. (MAGALHÃES, 1996, p. 2),

Nessa perspectiva, a produção de uma narrativa histórico das instituições educativas, faz “[...] emergir a educação como construção histórica [...]” e a instituição educativa como principal processo educativo. (MAGALHÃES, 2004, p. 119). A história das instituições escolares apresenta em uma acepção mais ampla relacionar “[...]”

culturas gerais e locais, sua simbolização, normalização, transmissão; quadros, normas e atitudes nos planos social, grupal, individual, institucional, organizacional” gerando a integração entre “ação/práticas didático-pedagógicas, representação, apropriação”. (MAGALHÃES, 2004, p. 119). No contexto das instituições escolares, tem-se, nas seções que seguem, a discussão sobre a metodologia/método e técnica utilizada na investigação sobre história das instituições educativas, destacando-se a história oral e as fontes históricas utilizadas.

HISTÓRIA ORAL

Em uma visão dos novos paradigmas na pesquisa em educação, surgem novos sujeitos e objetos antes esquecidos, marginalizados, que superam uma história linear com base em datas para a busca de uma história problematizadora, em que qualidade e quantidade se completam na análise qualitativa inerente à pesquisa social.

A pesquisa em educação, como um processo, requer a variação de técnica, método, metodologias, como por exemplo, a história oral de vida que pode ser vista como metodologia, como técnica de coleta de dados e como método. Assim, tem-se na história oral como técnica, a suposição da existência de uma documentação paralela, escrita, icnográfica, entre outras fontes que levam o pesquisador a olhar para fonte e interpretar, explicar, compreender e produzir conhecimento histórico acerca do objeto pesquisado.

Em se tratando de instituições educativas e de seus contextos, considera-se necessário o uso de entrevistas, que devem ser utilizadas como mais do que uma “[...] simples ‘ferramenta’ para comprovar o andamento” da pesquisa. As entrevistas orais e história oral de vida “[...] não são apenas exemplos, pois ganham condição privilegiada de formulação de diálogos entre outras fontes”. A história oral, passa a ser compreendida além de uma técnica, mas como um método que não invalida outras fontes. Sendo, portanto considerada como “[...] um recurso que indica um procedimento organizado e rígido de investigação, capaz de garantir a obtenção de resultados válidos para propostas desenhadas”. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 70-71). Neste sentido, o pesquisado será orientado a valorizar as diferentes fontes e métodos, buscando fazer a articulação entre as fontes para a análise dos dados/informações sobre o objeto de estudo.

Para o desenvolvimento do conhecimento histórico dessas instituições, articulado aos outros objetos de estudo que envolvem a temática contextualiza-se a pesquisa das instituições educativas com as inter-relações entre os sujeitos sociais que construíram a educação nesses espaços.

Na construção de fontes o pesquisador poderá envolver instrumentos/técnicas de entrevista oral, história de vida (oral e escrita), podendo-se buscar fontes orais e escritas como documentos escritos, diários, entre outras fontes que o levarão à

investigação do objeto pesquisado, na tentativa de (re)escrita das histórias das instituições.

FONTES – TIPOS E ANÁLISE

O que se denomina de “revolução documental” atingiu profundamente o campo da educação. No entanto, segundo Galvão e Lopes (2010), a produção recente ainda é bastante conservadora. Ainda há uma tendência da documentação oficial, da história escrita, entre outras características conservadoras da história prevalecerem em relação à história oral, entre outras fontes. Mas, não se pode negar que há uma ampliação das fontes nesta área de pesquisa. Os objetos escolares têm se tornado fontes nos estudos de história da educação e de forma específica na história das instituições educativas escolares, tendo, por exemplo: cadernos e trabalhos de alunos, provas, carteiras, uniformes, entre outras fontes. (LE GOFF, 2003).

Para essa renovação metodológica é necessário que a sensibilidade do pesquisador seja convocada, para atuar juntamente com o rigor metodológico, no intuito de analisar o que ele tem em mãos “[...] Ao historiador [...] o valor do objeto virá sempre da relação que se pode estabelecer entre ele e a problemática central da pesquisa”. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 71-72). Surge, portanto uma visão da construção do conhecimento histórico de forma problematizadora.

Cabe ao pesquisador, compreender a relevância da fonte, na forma como ela poderá responder ao problema de pesquisa, inter-relacionando ao problema as informações que poderão estar nelas contidas. Outra possibilidade é se buscar na cultura material das instituições educativas as fontes para análise e construção das histórias das instituições. Assim, o pesquisador precisa garimpar muitas informações em diversos lugares como no material presente em museu. Destacam-se, como exemplo dessas fontes, fotografias de diários das primeiras turmas, de livros, entre outras.

As fontes em geral não informam por si mesmas, como por exemplo a fonte iconográfica na ilustração 01, sem ser questionadas, apresenta-se apenas como ilustrações de objetos que serão utilizados como fontes, a partir do momento em que, ao se olhar para esses objetos, eles possam representar uma época na instituição, uma informação importante relacionada à história da instituição e/ou as práticas educativas, práticas pedagógicas, entre outras, tornam-se fontes relevantes para a reconstrução da história do objeto estudado.

ILUSTRAÇÃO 01 – Foto: Livro de classe – diário do Primário -1922



Fonte: Acervo do IBC, 2014.

Portanto, a história das instituições se faz na reconstituição/reconstrução da história da educação, por meio dos vestígios, quando se olhar para uma fonte e buscar as informações. Neste contexto é relevante compreender como analisar as fontes. Pode-se perguntar o que representa este material para a instituição. Ao se analisar a capa, pode-se ver que se refere ao primário no ano de 1922, Mas o que contém internamente? É um livro de Ata? E assim, passamos a analisá-lo, questioná-lo em busca das respostas.

Uma fonte por si só, sem ser questionada, problematizada, apresenta-se apenas como ilustração, como um objeto. Ao se analisar a fonte, questioná-la, passa-se a olhar para esse objeto, buscando respostas sobre o que ele pode representar, se uma época na instituição, uma informação importante relacionada à história da instituição e/ou as práticas educativas, práticas pedagógicas, entre outras, tornam-se fontes relevantes para a reconstrução da história do objeto estudado. Como se observa na foto a seguir.

ILUSTRAÇÃO 02 – Foto: Livro de cânticos



Fonte: Acervo do IBC/ foto autor durante a pesquisa de campo.

Portanto, a fonte surge como principal matéria-prima para o historiador reconstituir o passado. O que significa a palavra fonte? Etimologicamente “[...] tanto *source* como fonte e *fuelle* contêm uma dimensão de origem e também de surgimento, o que se relaciona a uma idéia de espontaneidade”. (GALVÃO; LOPES, 2010, P. 66). Coloca-se aqui o engano de se compreender as fontes como algo que brota, ao contrário do nome em sua origem, esse material que o historiador denomina fonte requer uma descoberta, se encontra na maioria das vezes disponível, mas também indisponível, pois para a sua análise se requer o levantamento de um problema de pesquisa, uma busca de respostas ao objeto, retirar dos vestígios encontrados, das fontes as prováveis respostas (hipóteses), ou aproximações ao que se investiga. Interroga, pois a fonte é geradora de questionamentos, fazendo com que o observador por meio de suas hipóteses se aproxime do fato investigado. Nesse processo de investigação, de interrogações e análise das fontes, destacamos três tipos: Fontes orais (histórias de vida, história de formação, entrevista oral, entre outras); fontes escritas – documentos das instituições como estatutos, atas, recibos, entre outros (documentos municipais; diários; cadernos; livros de cânticos; partituras; memorial de formação de uma professora, jornais e outros); Fontes iconográficas - fotos originais de acervos dos protagonistas, fotos da autora e outras.

Na coleta das fontes orais é importante que o pesquisador busque empatia entre as partes, depoente e pesquisador, demonstrando interesse na fala, pois ela proporciona elucidar o problema proposto. Inicialmente explica-se às pessoas depoentes qual é o objeto de estudo, o problema, os objetivos da pesquisa, a tese do pesquisador, distribuir algumas diretrizes (roteiro escrito) do que se gostaria que elas relembassem. A memória não necessariamente a intenção de informar.

Hoje se dispõe de tecnologia para o uso de gravações, e é relevante se ouvir mais de uma vez uma fala, entre outras ocorrências que fazem parte do percurso de coleta e produção de fontes. O ouvir várias vezes é importante porque leva a se observar se a fonte não produz contradições, o que é dito pela primeira vez se confirma em outras palavras no que o/a depoente já havia falado. Não se pode esquecer de estabelecer um termo livre esclarecido autorizando o uso das entrevistas, para utilização da história de vida/entrevista oral em trabalhos de pesquisa, explicando-se com clareza a finalidade da entrevista e disponibilizando caso o/a entrevistados queira a entrevista, que poderá ficar com o pesquisador, pois ele é responsável por seu uso e destino posterior.

Na transcrição das falas, é necessário que se faça a transcrição literal de forma integral. Analisar as falas significa “Decompor os depoimentos, categorizá-los e separá-los” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 77). A análise se faz estabelecendo relações entre os depoimentos e o objeto de pesquisa.

Pode-se utilizar para a análise dos depoimentos as categorias que de certa forma decorrem do problema e objetivos da pesquisa. É importante observar que a diversificação de fontes pode facilitar a pesquisa, mas estas devem ser cruzadas, inter-relacionadas por meio da triangulação de dados.

Ao se utilizar outros documentos intercalados com as falas, entre outras fontes, abre-se espaço para as fontes orais como mais uma possibilidade de informações, mais possíveis respostas às questões que poderão possibilitar maior compreensão, tendo em vista que os depoimentos não aparecem como mera ilustração, ou apenas para reafirmar uma provável “verdade” de fontes documentais escritas. A oralidade amplia, enriquece e facilita a construção do conhecimento histórico em sua complexidade. A fala não pode ser considerada como o próprio produto da pesquisa, mas sim, ter o mesmo tratamento que os outros documentos, portanto questionada, problematizada a partir do presente em que está inserida. Para análise das fontes é necessário ter como ponto de partida “[...] a formulação de um questionamento” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 78). Portanto, busca-se nos documentos como foi constituída a história das instituições educativas.

Existe grande inter-relação entre as fontes na construção do conhecimento sobre a história das instituições. Galvão e Lopes (2010, p. 79) afirmam que quanto maior for o número e variedade de fontes e quanto mais rigor o pesquisador empregar no confronto entre elas, “mais rico e mais confiável” é o trabalho. Neste sentido,

A pluralidade de documentos oferece ao historiador mais possibilidades de explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema da pesquisa. Cada fonte cada documento tem um valor relativo, estabelecido com base em sua articulação com outros. Isso depende do trabalho a que ele é submetido e das relações (em maior número

possível) que o pesquisador consegue estabelecer com informações trazidas por outros estudos sobre o tema, a metodologia e a teoria da história.

[...] O cruzamento de fontes pode também ajudar o pesquisador a controlar a própria subjetividade.

Torna-se mais fácil para o pesquisador discernir sobre o contexto do documento (fonte), ao fazer inter-relações e associações entre o que o documento traz e o que ele silencia, respeitando o que não está no documento (na fonte). Neste sentido, o pesquisador deve ter compromisso e empenho no desenvolvimento da análise, compreensão e interpretação das fontes pesquisadas em suas inter-relações com o problema e os objetivos da pesquisa na construção e produção do conhecimento histórico.

Portanto, são “As questões que se faz a cada fonte e ao conjunto do material, a relação que se estabelece entre essas fontes e as respostas obtidas são os elementos que criam a possibilidade de fazer história” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 80).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as instituições educativas vem conquistando espaço na pesquisa em educação, possibilitando a construção de uma história que parte da problematização da realidade e contextos em que a instituição está inserida, possibilitando a compreensão da realidade dessas instituições e das práticas educativas nelas socializadas, desenvolvidas e, porque não, a compreensão do próprio processo educativo, da formação e dos componentes didático- pedagógicos ao se analisar as fontes presentes nas instituições escolares e sua cultura material.

As fontes devem passar por um processo criterioso de análise, que a partir do problema e à luz da literatura pertinente ao objeto de estudo, possibilitará questionamentos, havendo no decorrer da pesquisa em instituições educativas uma incessante procura de novas fontes, no sentido de se garimpar, termo utilizado por vários autores, no sentido de um processo de ida e vinda na revisão da literatura e na necessidade de se questionar o próprio problema de pesquisa, as questões colocadas, reformulando-as se necessário. Tem-se, portanto, um trabalho árduo de estar disposto a voltar às fontes e explorá-las.

Assim, o pesquisador tem uma responsabilidade social e ética, na reconstituição da história das instituições, buscando uma aproximação à realidade. Tal aproximação deve operar-se em um nível de aprofundamento que permita interpretar, compreender a história das instituições integradas aos seus contextos e dimensões (socioculturais, políticas, econômicas, entre outras).

Portanto, considera-se que a área das instituições educativas escolares apresenta possibilidades de novas e profícuas intervenções nas práticas educativas no intuito de se refletir e alterar a realidade diária dessas práticas, possibilitando aos profissionais da área, conhecer a história dessas instituições pesquisadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas, São Paulo, 2003.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2004.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto: 2010.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **As pesquisas sobre instituições escolares: Balanço Crítico**. São Paulo: UNICAP, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_088.html>. Acesso em: 10 maio 2016.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

SILVA, F. C. **Dois abordagens para o estudo da história das instituições escolares**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss05_03.pdf>. Acesso em 12 maio 2016.

SAVIANI, D. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstituição histórica**. In: NASCIMENTO, I. M. [ET AL.], (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR: Sorocaba, São Paulo: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

- volume 1 -

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Sociologia da Educação

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Maria das Dôres de Sousa (UFPI)
mariadasdoressousa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de um projeto de pesquisa²⁹ que teve por base o saber-fazer docente do professor de Sociologia do ensino médio de escolas públicas estaduais de Picos –PI e tem como objetivo contribuir com o debate em torno da docência do professor de Sociologia da educação básica a partir do que eles dizem sobre a inclusão da Sociologia nas escolas de nível médio no Brasil, tendo em vista a aprovação da Lei 11.684/2008, que torna esta disciplina componente curricular obrigatório em todas as escolas brasileiras do ensino médio.

Este contexto trouxe para os professores de Sociologia novos desafios nas perspectivas de conquistas de espaços e legitimação pedagógica e científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Neste sentido, esta pesquisa tem caráter pioneiro, pois até então não existiam estudos sobre a docência de Sociologia na referida cidade.

A Sociologia é uma ciência relativamente nova que nasce e se desenvolve na Europa, com a degradação da sociedade feudal e o advento do capitalismo. Sua formação data do século XIX e sua preocupação básica tem sido a de revelar as transformações que o capitalismo operou na vida econômica, política e cultural das sociedades. É um período caracterizado por diversos conflitos, pelo surgimento de novas classes sociais, novas ideologias, de diferentes questionamentos e elaboração de respostas. A sociedade torna-se um problema que precisa ser explicado.

Todavia, é com os pioneiros da Sociologia, “em especial Augusto Comte (1798-1857), que as Ciências Sociais, de um modo específico a Sociologia, começam a se delinear como ciências autônomas”. (TOMAZINI; GUIMARÃES, 2004, p. 199). Comte deu um grande passo em direção à constituição da Sociologia enquanto ciência particular, abrindo o caminho que seria desenvolvido por pensadores como Durkheim, considerado o grande sistematizador da Sociologia como ciência positiva. Foi ele quem ocupou a primeira cátedra de Sociologia criada na França, na universidade de Boudéus, em 1887.

Como disciplina escolar, surge em meados do século XIX e começo do século XX, quando vai entrando lentamente nas escolas. O seu processo de institucionalização

29 Desenvolvido na Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvidio Nunes de Barros entre abril de 2012 a dezembro de 2014.

dependeu e depende das condições sociais, econômicas e culturais das sociedades modernas. No Brasil, a Sociologia também se instaura no pensamento intelectual em um período marcado por mudanças no final do século XIX, momento caracterizado por uma passagem da sociedade patriarcal e escravista para uma sociedade de mercado, repleta de ideias republicanas que clamava por mudanças.

Mesmo não podendo contar com um expressivo número de publicação nesta área, foi possível localizar publicações que direta ou indiretamente tratam da questão da Sociologia como disciplina no ensino médio. Para tanto, buscamos contribuições teóricas de estudiosos das áreas das Ciências Humanas e Sociais que têm divulgado suas experiências de estudos em sites, artigos científicos, livros, monografias, dissertações e teses.

Entre eles, citam-se os artigos de Amaury César Moraes, “Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio (2004)”; Nelson Tomazi e Edmilson Lopes Júnior, “Uma angústia e duas reflexões” (2004); a monografia de Juliana de Lima Figueiredo, “Sociologia no ensino médio: representações dos alunos da cidade de Natal” (2004) entre outras publicações citadas no decorrer deste artigo.

Com o intuito de dialogar com os sujeitos da pesquisa, que são professores de Sociologia do ensino médio, analisamos as falas originadas do questionário aplicado, o qual contém perguntas abertas e fechadas. Entre elas, destacamos: a) o que acham da obrigatoriedade da inclusão da Sociologia no ensino médio; b) como veem a atuação do professor de Sociologia da educação básica e as dificuldades encontradas na realização do seu saber-fazer pedagógico.

Em seguida, apresentou-se as considerações metodológicas e o referencial teórico, construídos para a sua realização, com um breve histórico da institucionalização do ensino da Sociologia no Brasil e no Piauí, onde foi realizada a pesquisa e algumas contribuições de estudos acerca do exercício da docência. Dando continuidade, abordou-se aspectos que dizem respeito aos dizeres dos professores de Sociologia investigados. Finalizando, apontamos elementos conclusivos do estudo que assinalam possíveis contribuições sobre a disciplina de Sociologia no ensino médio.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa foi realizada no período compreendido entre 2012 e 2014, em seis escolas da rede pública estadual da cidade de Picos-PI, localizada no semiárido piauiense e considerada a segunda maior cidade do estado em arrecadação de impostos. Esta região se destaca principalmente pelo comércio e exploração de produtos naturais, tais como o mel de abelha, que faz desse município o segundo maior produtor da América Latina.

Os resultados apresentados aqui foram obtidos por meio de uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa. De início foi realizado um levantamento bibliográfico, que nos possibilitou construir um breve histórico da Sociologia no ensino médio. Posteriormente realizamos o trabalho de campo, com visitas à 9ª Gerencia Regional de Educação de Picos. Em seguida aplicamos um questionário junto a sete professores de seis escolas do ensino médio da rede pública estadual da cidade de Picos-PI, a saber: Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela, Vidal de Freitas, Mário Martins, Francisco Santos, Escola Normal Oficial de Picos e Marcos Parente.

Os dados originados dos questionários foram analisados com o apoio metodológico de alguns procedimentos da análise de conteúdo, nas proposições de Bardin (1977) e de Franco (2008), com o intuito de compreender os dizeres dos professores de Sociologia em torno das questões anteriormente citadas.

Enfim, pelo fato de o professor de Sociologia do ensino médio, ser um objeto pouco estudado, fez oportuna a realização deste trabalho, tendo em vista a necessidade de se refletir, investigar e agir em relação ao ensino de Sociologia na educação básica.

BREVE RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Ao discorrer sobre o caminho histórico da Sociologia no Brasil, faz-se pertinente salientar que o ensino dessa disciplina primeiro esteve presente na educação secundarista. Têm-se validado da periodização, assim sistematizado: a) 1891 a 1941- período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; b) 1941 a 1981- período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória; c) 1982 a 2001- período de reinserção gradativa da Sociologia no ensino médio, por meio de projetos de lei estaduais. Podemos acrescentar agora uma quarta fase, que se inicia com a promulgação da Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries de todas as escolas do ensino médio no Brasil, a serem implantadas até 2011. (SOUSA, 20112; SANTOS, 2004).

Convém enfatizar que o caminho percorrido pela Sociologia no ensino médio brasileiro não é novo, nem tampouco tranquilo. Pelo contrário, segundo Figueiredo (2004), é marcado por um percurso turbulento, assinalado por um movimento pendular de inclusão e exclusão neste nível de ensino. Um dos principais fatores que repercutiram para essa conjuntura foi o fato de que a presença ou ausência da Sociologia no ensino médio brasileiro sempre esteve ligada ao contexto político-social do país.

O fato é que, mais uma vez, no Brasil está em curso a reinserção da Sociologia como disciplina obrigatória em todas as escolas de nível médio. Mas a sua história de inclusão e exclusão gera certa apreensão em relação ao momento atual da disciplina. Como afirma Sarandy(2012, p. 48), “simplesmente porque compreendemos que a

disciplina enfrenta ameaças quanto à sua própria existência, uma disciplina que ainda está por legitimar-se nos sistemas de ensino”.

Em suma, a periodização da institucionalização da Sociologia no Ensino Médio é marcada por mais de um século de intermitência. Isso significa dizer que foi depois de uma longa evolução que o padrão de trabalho intelectual prevaleceu nos campos da reflexão sociológica. “Talvez nenhuma disciplina tenha recebido tantas significações, participado de tão díspares discursos e sido o centro de tantos conflitos quanto a Sociologia” (SARANDY, 2012, p. 48).

Compreender este processo e as razões dos debates em torno da disciplina é fundamental para qualquer intervenção que justifique ou legitime a Sociologia no ensino médio. Desta feita, vamos buscar no item seguinte elementos que favoreçam a compreensão da institucionalização da Sociologia no ensino médio no Estado do Piauí, mais especificamente na cidade de Picos-Pi, campo empírico deste estudo.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ

A luta pela inclusão da Sociologia no ensino médio não se deu de forma unificada entre os estados, cada um teve a sua dinâmica. No Estado do Piauí, a Sociologia e a Filosofia estão presentes no ensino médio desde 2002, quando a Assembleia Legislativa aprovou, em 27 de junho de 2002, o Projeto de Lei nº. 07/02, de autoria da deputada estadual Francisca Trindade do PT/PI³⁰, que torna obrigatórias a Sociologia e a Filosofia no ensino médio. A Lei 5.523 foi sancionada em 15 de julho de 2002, pelo governador em exercício Hugo Napoleão, possibilitando aos jovens estudantes deste nível de ensino um desenvolvimento crítico e reflexivo.

A citada lei assegura que as disciplinas de Sociologia e Filosofia seriam ministradas por professores habilitados em Ciências Sociais e Filosofia. A Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação tomariam as medidas necessárias para o efetivo cumprimento do presente dispositivo, em especial as que tratam de conteúdo programático, carga horária e fiscalização do efetivo cumprimento da lei.

Diante de um levantamento realizado na 9ª Regional de Educação em maio de 2013, quando realizamos um levantamento na referida regional e nas escolas, foi constatado que dos quatorze professores que ministravam a disciplina de Sociologia nenhum tinha formação em Licenciatura em Ciências Sociais e só um era especialista em Sociologia. O quadro evidencia que, na cidade de Picos – PI, não há licenciado em Ciências Sociais em número suficiente para atender à demanda de professores de Sociologia.

30 Falecida em 2003

Contudo, a falta de qualificação do professor de Sociologia não é uma realidade restrita à cidade de Picos-PI, é um problema mais amplo e atinge outras cidades. Como afirmam Tomazini e Guimarães(2004, p. 212), “Esse quadro de professores de Sociologia não qualificado está presente em várias cidades do país.” Em Londrina (PR), Silva(2008, p. 3) constatou uma situação semelhante “Analisando os dados sobre os professores de Sociologia que estão ministrando Sociologia em 1999, observa-se que 65% não são formados em Ciências Sociais”.

A situação da Sociologia do ensino médio é complexa e encontram-se muitas diversidades, Segundo Tomazi (2007, p. 596), “Alguns Estados possuem licenciados em Ciências Sociais em número suficiente para a demanda, mas não há concursos específicos ou poucos concursos para que esses licenciados sejam incorporados. Em outros, há concurso, mas não existem licenciados suficientes”.

Isso mostra que faltam planejamento e políticas educacionais voltadas para a qualificação do professor de Sociologia no ensino médio. É preciso desenvolver programas de formação docente em Ciências Sociais e de favorecimento de suas condições de trabalho. Ainda se faz necessário apostar numa política de valorização do magistério, permitindo que os licenciados tenham vivências de situações escolares durante todo o curso, envolvam-se com a situação da disciplina no contexto político nacional e que se aproximem do debate sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio.

Dadas as suas próprias condições de trabalho e/ou, muitas vezes, da precarização na formação científica, o professor de Sociologia do ensino médio não participa significativamente da produção científica sobre o seu próprio fazer. A produção científica voltada para o ensino de Sociologia ainda é muito tímida, quando comparada com áreas mais tradicionais da Sociologia, como os movimentos sociais.

O professor Amaury César Morais, que coordenou em 2005 a elaboração de um parecer detalhado sobre a legislação educacional desde a LDB 9.394 de 1996 até DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) de 1998, conseguiu explicitar neste que as DCNEM não estavam cumprindo a LDB, pois não garantiam que os currículos oferecessem, de fato, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia, a não ser apenas como temas transversais (SOUSA, 2012).

Enfim, com um quadro de professores sem qualificação específica na área das Ciências Sociais, fica difícil um trabalho didático-pedagógico dos conteúdos sociológicos numa perspectiva mais científica e contextualizada com o cotidiano dos alunos.

A DOCENCIA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Antes de discutirmos a docência do professor de Sociologia do ensino médio, achamos pertinente fazer uma abordagem sucinta sobre a docência de um modo geral.

A docência no sentido etimológico tem suas raízes no latim *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores que desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. Segundo (VEIGA, 2008, p. 469). “A profissão docente primeiro foi ligada à Igreja e posteriormente destinada a cargo do Estado, permanecendo até nossos dias. Estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto externas.

Procurando compreender a organização histórica da profissão docente, nos reportamos aos estudos de Nóvoa (1999), pois, segundo ele, a função docente desenvolveu-se inicialmente de forma subsidiada e não especializada, algumas congregações religiosas foram transformadas em verdadeiras congregações docentes. Os jesuítas e os oratorianos, ao longo dos séculos XVII e XVIII, configuraram um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas de valores específicos da profissão docente.

No século XIX, os professores utilizam dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social. Esta etapa foi decisiva para a profissionalização docente, pois consolidou o estatuto, a imagem dos professores e a organização de um controle estatal mais estrito.

Em meados desse mesmo século surge um “novo” movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional. No século XX, o prestígio do professor é indissociável da ação levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à unidade extrínseca do corpo docente, imposta pelo estatuto, uma unidade intrínseca, construída com base em interesses comuns. A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. Neste sentido, Chagas (2004, p. 19) assegura:

As transições concernentes a um novo estado de configuração docente, principalmente fortalecido pelas implementações socioeconômicas e políticas trazidas pelo século XX, legitimam poderes, imagens que são produzidas pela veiculação de concepções, normas, valores, condutas que conferem a esse corpo profissional novos estatutos.

Entre a última década do século XX e os primeiros anos do século XXI, realizaram-se no Brasil vários trabalhos mostrando que a docência não pode ser compreendida senão como prática profissional situada, complexa e socialmente produzida.

No entendimento de Nóvoa (1999), a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada, que revela toda a complexidade do problema que está à vista de todos. Dentre estas podemos citar a desmotivação pessoal e elevados índices de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos etc.). Por outro lado, se verifica que, apesar de toda problemática enfatizada por Nóvoa anteriormente, a imagem do professor ainda é positiva pelo papel educativo que exerce na sociedade.

Os conflitos vivenciados pelos professores no seu cotidiano escolar desestabilizam a sua atuação profissional nas relações que mantêm consigo mesmo e com os outros agentes educacionais. Na escola, onde desenvolve suas relações de trabalho, defronta-se com uma diversidade de situações que, em decorrência de uma base teórico-metodológica fragilizada, fragmenta o seu saber-fazer pedagógico, levando muitas vezes a um descrédito por parte de si mesmo e de seus pares.

Desta feita, fica compreendido que desenvolver um estudo acerca do trabalho docente, seja no campo da Sociologia, seja de outra área específica, é um trabalho longo, realizado no interior e exterior da profissão. É preciso olhar os conhecimentos internalizados pelos professores no processo de sua formação e as experiências adquiridas por meio das ações que realizam no cotidiano da escola, pois não existe um saber-fazer desligado de implicações de valores, de consequências sociais e de opções epistemológicas acerca do conhecimento transmitido.

Essa maneira de pensar é compartilhada por Nóvoa (1995, p.16-17), quando este comenta que “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constituiu uma espécie seguida pelo profissional”. A maneira como cada um ensina depende diretamente daquilo que é enquanto pessoa.

Para Schön (1997), a capacidade de refletir sobre o seu fazer leva o professor a ser capaz de analisar a sua prática e, a partir dela, desenvolver uma ação autônoma no sentido de criar e recriar a estratégia de ensino. Nesse processo de construção, ele vai consolidando gestos, rotinas e comportamentos, com os quais se identifica como professor.

Em suma, o trabalho do professor deve ser permeado por uma compreensão histórica da sociedade, para que possa desenvolver uma prática contextualizada, utilizando-se de conhecimentos para entender a capacidade do espírito humano, explicitar e construir um sentido para todos os aspectos da experiência vivida por eles e pelos alunos.

OS DIZERES DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA REDE ESTADUAL EM PICOS – PI

Ao tomarmos como eixo de interpretação os dizeres dos professores de Sociologia do Ensino Médio, analisamos neste artigo dados originados no questionário aplicado entre os dias 20 e 27/11/2013, para facilitar a análise das informações coletadas a respeito das questões sobre a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio; como vê a atuação do professor de Sociologia no referido nível de ensino e quais as dificuldades encontradas na realização do seu saber-fazer docente.

A partir dessas questões, buscou-se estabelecer um diálogo com os professores pesquisados, ouvir suas vozes, seus sentimentos, sobretudo, a respeito de seu trabalho pedagógico. Tratando-se da questão qual é a sua opinião sobre a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, tais professores, por unanimidade, consideraram positivo, como demonstraram as falas a seguir: Katuscia afirma: “É importante, pois a Sociologia é uma disciplina que oportuniza o crescimento do aluno como cidadão ativo e crítico”; Maria Cláudia diz: “É de suma importância, já que a Sociologia nos faz compreender e conhecer sobre a sociedade e a vida dos seus integrantes”; Conceição também diz: “considero de grande importância por fazer com que o aluno pense, reflita e opine sobre a sociedade de um modo geral”; Andréia Karla fala: “Acho muito importante, uma vez que Sociologia é uma disciplina que oportuniza o crescimento cidadão e crítico do alunado”; José Wilson acrescenta que “Proporciona uma nova concepção da realidade social e de seu papel na sociedade, bem como na construção do conhecimento”; Erinalda afirma que “É muito valiosa, pois é uma disciplina que tem como objetivo central a conscientização do ser humano diante do contexto social, político, econômico e social”; Tereza Neuma entende que “o ensino de Sociologia deve se fazer presente junto as demais disciplinas para possibilitar ao educando a construção de uma sociedade reflexiva e mais humana”.

Vemos que os professores citados consideram a inclusão da Sociologia no ensino médio um acontecimento importante porque possibilita o crescimento do aluno como um cidadão ativo, crítico e reflexivo. Nesta perspectiva a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 36, estabelece que “ao final do ensino médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (SARANDY, 2004). Deste modo, fica evidente que a LDB de 1996 define de modo claro a importância da Sociologia enquanto disciplina de nível médio.

A professora Tereza Neuma, apresenta como proposta pedagógica que a escola trabalhe a disciplina de Sociologia de forma interdisciplinar, proporcionado ao educando uma maior capacidade reflexiva e crítica sobre a sociedade. Esta proposta está assegurada na resolução 3/98, em seu artigo 10, inciso i, artigo 2º, quando diz que

“as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para “[...] conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Partindo-se dos dizeres dos professores acima relatados, podemos considerar que a sociologia no ensino médio tem o papel de despertar a consciência crítica do aluno, desenvolvendo a sua consciência social, ensinando a questionar e a transformar a sociedade em uma realidade mais humana.

Prosseguindo com as análises, buscou-se suscitar um posicionamento dos sujeitos investigados sobre a atuação do professor de sociologia no ensino médio. A maioria deles considerou que ele desempenha um papel importante e de grande relevância para a transformação social, ampliando novos horizontes no campo da reflexão, do questionamento sobre as ações do homem no processo de construção da sociedade. Tornando a sala de aula um espaço privilegiado de crescimento e comprometimento com a formação da cidadania. Para outros, existe uma defasagem, porque falta professor preparado com formação em Sociologia para ministrar a disciplina trabalhando os conceitos interligados com a realidade, como mostram as falas abaixo:

O professor de Sociologia assume um papel importante de grande relevância para a transformação social, pois desenvolve nos alunos uma face real das transformações sociais dos fatores que alicerçam o desenvolvimento da sociedade e o papel do indivíduo nesse processo. (Professora Katiúscia, em 20/11/2013);

Vem atuando de forma consciente e crítica, relacionando sociedade e homem, questionando a importância da ação do homem nos rumos da sociedade. (Professora Erinalda, em 21/11/2013);

Penso que lecionar Sociologia é um espaço privilegiado de crescimento e comprometimento com formação de cidadania. (Professora Andréa Karla, em 21/11/2013);

Ajuda o educando a repensar sua atuação como cidadão e sujeito de sua história, além de ampliar novos horizontes no campo da reflexão. (Professor José Wilson, em 21/11/2013);

Anda um pouco defasada, já que há carência de professor preparado qualificado para trabalhar a disciplina. (Professora Maria Cláudia, em 27/11/2013);

O professor de Sociologia precisa trabalhar mais os conceitos da disciplina interagindo com a realidade. (Professora Teresa Neuma, em 20/11/2013);

Esses dizeres elucidaram que na compreensão dos professores acima mencionados a Sociologia deve estar ligada às mudanças da sociedade, que os conhecimentos dessa disciplina são indispensáveis para a formação crítica do educando e para a

formação básica da cidadania. Outros aspectos elucidados referem-se à qualificação e aos conteúdos trabalhados. Neste sentido, Sousa (2012) assevera que o ensino das Ciências Sociais nas escolas de ensino médio no Brasil não logrou ser uma preocupação nos cursos de Ciências Sociais, que, no decorrer da sua existência, destinaram pouca atenção e investimento à licenciatura: uma das explicações são os avanços e retrocessos permanentes da Sociologia no ensino médio.

Outro aspecto abordado trata do conteúdo, quando sugere que os conceitos sociológicos devem ser trabalhados em interação com a realidade. Neste sentido, Tomazi e Lopes Júnior (2004, p.73) Creem que

Só conseguimos iniciar este processo, quando estivermos mais preocupados em ensinar a desenvolver o pensamento sociológico sobre temas e situações em que os nossos jovens alunos estejam envolvidos e desejosos de discutir e não somente preocupados em passar conceitos clássicos de autores clássicos que podem até fazer com que os alunos apreendam o que é Sociologia e seus conceitos fundamentais, mas que ao final não os capacita a pensar sociologicamente.

Considera-se a importância dos conceitos clássicos da Sociologia, mas trabalhados soltos deslocados da realidade não ajuda no entendimento da realidade por parte dos alunos. Portanto o professor deve ter uma atenção especial no ensino desse tipo de conteúdo.

Quando foram solicitados a exporem as dificuldades encontradas na realização do seu saber-fazer, Andréa Karla, Erinalda, e José Wilson, entre as suas reclamações, destacaram a falta de compromisso e interesse dos alunos. Outras dificuldades enfatizadas estão relacionadas a: insuficiência da carga horária, falta de reconhecimento por parte dos alunos e de alguns colegas, da importância da Sociologia como disciplina obrigatória na educação básica. Consideraram também, o espaço físico e a falta de fontes bibliográficas. A professora Maria Cláudia acrescenta “a falta de uma coordenação específica”. Para Teresa Neuma, uma das dificuldades é “colocar o aluno para conhecer e valorizar a Sociologia, envolver o discente para facilitar a aprendizagem.

No depoimento de Teresa Neuma, existe uma preocupação com o aluno, o que possibilita uma reflexão crítica sobre o saber-fazer que realiza. A riqueza dos seus dizeres encontra-se na capacidade de se posicionar, no modo de agir e pensar. Para Bride; Araújo; Motim (2009, p.69), “A aprendizagem pode adquirir sentido na medida em que o professor busca responder os questionamentos dos alunos.”

Os demais dados estão relacionados à carga horária insuficiente para trabalhar o conteúdo da disciplina, deficiência na estrutura física das escolas e carência de fontes bibliográficas.

Desta forma, procurou-se ampliar os conhecimentos que envolvem a decência do professor de Sociologia em relação às dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula no desenvolvimento da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos inicialmente um breve histórico do surgimento da Sociologia como ciência e algumas considerações sobre a institucionalização da disciplina Sociologia no ensino médio brasileiro, enfatizado de forma especial o Estado do Piauí, campo da pesquisa. Destacando a sua periodização desde 1891 até a promulgação da Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries de todas as escolas do ensino médio no Brasil e algumas contribuições de estudos acerca do exercício da docência. Dando continuidade, abordou-se aspectos que dizem respeito aos dizeres dos professores de Sociologia investigados.

Ficou evidenciado, com as análises dos dizeres dos professores pesquisados, que a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio é de fundamental importância, porque possibilita o crescimento do aluno como um cidadão ativo, crítico e reflexivo, desenvolvendo a sua consciência social, ensinando a questionar e transformar a sociedade em uma realidade mais humana.

Tratando-se da atuação do professor de Sociologia no ensino médio, a maioria considerou que ele desempenha um papel importante e de grande relevância para a transformação social, ampliando novos horizontes no campo da reflexão e do questionamento sobre as ações do homem no processo de construção da sociedade. No entanto, alguns questionaram a falta de professor preparado para ministrar a disciplina de Sociologia trabalhando os conceitos interligados com a realidade.

Quando foram solicitados para expor as dificuldades encontradas na realização do seu saber-fazer docente, entre as dificuldades, destacaram-se a falta de compromisso e interesse dos alunos, a insuficiência da carga horária, o espaço físico, a falta de fontes bibliográfica e a falta de estímulo ao aluno para conhecer e valorizar a Sociologia, envolvendo-o na dinâmica das aulas, para facilitar a aprendizagem.

Em suma, a Sociologia, recentemente instituída como disciplina obrigatória no ensino médio, tem o papel de refletir junto aos alunos sobre a realidade social, ensinando-os a questionar e a transformar a realidade. Assim, a Sociologia oferece a crítica social, auxiliando os jovens estudantes a construírem as suas estruturas intelectuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, MEC – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000, v. 4. **Censo**. 2006.

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Silva Maria; MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio**. São Paulo: Contexto, 2009.

BARDIM, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Rego e Augusto pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHAGAS, Patrícia Carla de Macedo. **Sobre ser professora: a constituição da identidade do docente**. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

FRAMCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FIGUEIREDO, Juliana de Lima. **Sociologia no Ensino Médio: representação dos alunos da cidade de Natal um estudo da escola agrícola de Jundiáí**. 2004. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-62. (Coleção Ciências da Educação, n. 3).

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciência da Educação).

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, André Videira; OIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. (Orgs) **Sociologia na Sala de aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 1012.

SILVA, Illeize Luciana Fiorelli. **A sociologia no ensino médio, conteúdos e metodologias**: perfil no primeiro ano de implantação nas escolas de Londrina e região. Disponível em: <www.uel.br >. Acesso em: 17 jun. 2008.

SANTOS, Mário Bispo. A sociologia no contexto das representações do ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: SOUSA, Maria das Dôres. **Identidade e Docência**: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos – PI. 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012.

TOMAZI, Nelson Dácio; LOPES JUNIOR, Edmilson. Uma angústia de duas reflexões. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 61-75.

TOMAZINI, Daniela Aparecida; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no ensino médio: historicidade e perspectiva da ciência da sociedade. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 197-218.

TOMAZI, Nelson Dacio; GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Conversa sobre orientações curriculares nacionais (OCNs). **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul.-dez. 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

UM “ETHOS FAMILIAR”: SISTEMA DE VALORES IMPLÍCITOS E INTERIORIZADOS QUE CONTRIBUIU PARA A LONGEVIDADE ESCOLAR DE FILHOS E FILHAS DE FAMÍLIAS NEGRAS E DE MEIOS POPULARES (PERNAMBUCO E PARAÍBA, 1940-1970)

Fabiana Cristina da Silva (UFPE)

fabianacristinadasilva@ig.com.br

Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE)

andreatbrito@gmail.com

Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar a organização familiar - condutas e normas - exercidas por famílias negras, “não-herdeiras³¹” e de meios populares que possibilitaram a manutenção e longevidade escolar³² dos filhos e das filhas, levando-os a atingir o ensino secundário e ou superior na Paraíba e em Pernambuco entre as décadas de 40 e 70. Neste trabalho iremos analisar dados obtidos em duas pesquisas realizadas, uma já concluída e outra que se encontra, no momento, em andamento³³.

O espaço territorial do estudo se estende entre Pernambuco e Paraíba, por que uma das famílias analisadas como veremos a seguir, construiu a trajetória de escolarização de seus filhos e filhas em cidades dos dois estados. O período analisado refere-se ao processo de escolarização dos filhos e das filhas das famílias estudadas. É importante destacar que, nesse, momento histórico, os indivíduos negros e pertencentes aos meios populares não se caracterizavam como o principal público de níveis superiores de ensino e muito menos obtinham, ao menos com frequência, uma longevidade escolar.

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, período em que esses filhos e filhas frequentaram a escola, o ensino ainda não se encontrava plenamente democratizado e

31 A palavra herdeiro é definida por Bourdieu para denominar um grupo de indivíduos que têm o privilégio de pertencer a famílias que possuem recursos culturais e materiais que possibilitam e/ou potencializam a transmissão de um capital cultural. (BOURDIEU, 1998). Utilizamos na pesquisa o sentido contrário para definir como “não-herdeiro” as famílias que não possuem esse determinado capital cultural definido pelo autor, neste caso, os pais das famílias estudadas que são analfabetos ou semi-alfabetizados.

32 Qualificamos como *longevidade escolar* as situações de permanência no sistema escolar, tomando como indicador desse fenômeno o acesso e a conclusão do ensino secundário e superior, no período estudado.

33 Os dados da pesquisa já concluída são referentes aos depoimentos realizados com as famílias A e B e a pesquisa que se encontra em andamento tem como dados os depoimentos da família C. Essas famílias serão caracterizadas a seguir.

as taxas de escolarização dos níveis secundário e superior, eram ainda muito baixas. Segundo dados da Revista Conjuntura Econômica, de março de 1957³⁴, no censo de 1950, apenas um pouco mais de 20% dos habitantes ativos remunerados possuíam cursos completos, e em cada 100 deles, 84 tinham certificado do ensino primário, 15 do secundário e apenas 1 tinha o ensino superior.

Essa disparidade se torna ainda maior quando tomamos como característica de análise a cor. No mesmo censo de 1950, tomando a população de mais de 10 anos de idade, temos que a percentagem de alfabetizados situava-se ao redor de 48%; e com curso completo, seja primário, secundário ou superior, cerca de 18%. Nesse contingente de alfabetizados, verificamos que 42% dos brancos, 38% dos amarelos e apenas 6% dos pardos e 6% dos negros tinham curso completo (seja primário, secundário ou superior). É dentro deste contexto que as três famílias estudadas conseguiram que seus filhos e filhas tivessem uma maior aproximação da leitura e da escrita levando-os a atingir níveis de ensino estatisticamente improváveis para sua classe social e raça.

A especificidade do objeto a ser analisado, ou seja, o trabalho com a memória de trajetórias familiares de escolarização em um período histórico anterior ao nosso, apontaram a necessidade da utilização da “História”³⁵ Oral, o que tornou, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os depoimentos orais como a principal fonte de trabalho, no qual nos amparamos para redigir este artigo.

A entrevista com base na memória dos indivíduos ou de grupos sociais que viveram em um determinado tempo histórico e cronológico só pôde ser utilizada e valorizada como uma fonte de pesquisa científica, principalmente no campo histórico, a partir do surgimento dos Annales³⁶ que possibilitou o alargamento das fontes que poderiam ser utilizadas. Recentemente, a partir desses pressupostos, é que se começou a utilizar a memória para se tentar reconstituir passagens históricas e a história de indivíduos comuns. Essa utilização se deve ao fato da chamada “História” Oral trazer várias e importantes reflexões teóricas e metodológicas necessárias à realização de pesquisas como, por exemplo, as relações entre história e memória, entre trajetórias de vidas e construção de biografias e autobiografias, entre a tradição oral e a tradição

34 Trata-se de uma revista econômica que traz um artigo intitulado: “Os negros na sociedade brasileira”, que aborda as ocupações profissionais, econômicas e a situação educacional dos negros no Brasil, tomando como análise o censo de 1950.

35 Utilizamos a palavra “História” entre aspas para ressaltar, que concordamos com autores da área de que se trata de uma expressão equivocada, pelo fato de pressupor o entendimento da existência de outro ramo da História e não do trabalho com outro tipo de fonte (AMADO e FERREIRA, 1998). Acreditamos que as fontes é que são orais e não a história (GALVÃO, 2006)

36 Corrente teórica que teve seu momento inicial em 1929, na França. Para maior aprofundamento ver: Burke (1992 e 1997), Lopes e Galvão (2001), Le Goff (1988).

escrita, a postura e a ética do pesquisador, além de outros aspectos que indicam a riqueza e o potencial dessa que compreendemos ser uma metodologia³⁷.

As relações entre os membros da família, de meio popular, cujos pais tinham baixa escolarização e a trajetória escolar contínua de seus filhos e filhas, foram analisadas teórica e metodologicamente sob os pressupostos da História Cultural e da Micro-História³⁸, além do auxílio permanente de pesquisas realizadas nos campos da Sociologia da Educação, que destacaram algumas condições e fatores, que contribuíram para uma maior permanência no âmbito escolar.

Podemos considerar que a aproximação entre os campos da Sociologia da Educação e da História da Educação tem se tornado estreita na medida em que a complexidade de alguns objetos históricos de pesquisa suscita a necessidade do apoio de conteúdos estudados pela Sociologia. Mais especificamente neste trabalho, apesar de sua definição histórica tanto teórica quanto metodológica, observamos, ao longo da pesquisa, que algumas questões sobre escola, sucesso escolar, capital cultural, herança e meios populares eram de fundamental valor para a compreensão da família estudada e vêm sendo amplamente discutidas pela Sociologia da Educação. Em seu artigo, Nunes (2007) faz uma análise das contribuições que a Sociologia da Educação vem dando à pesquisa histórica, destacando aproximações e afastamentos, do ponto de vista de uma historiadora:

Apesar das dificuldades de troca e circulação entre áreas, o fato é que elas ocorrem pela necessidade de articular os conhecimentos imprescindíveis para a construção de nossos objetos [...] Afinal, Fernand Braudel já escrevia, no final da década de 1950, que a história aceitava de bom grado as lições dos seus vizinhos. (NUNES, 2007, p.60)

Diante de diferenciais como, trajetórias escolares, memória, raça³⁹, herança, classe social e capital cultural buscamos identificar, quais estratégias essas famílias utilizaram para que possibilitassem a seus filhos e filhas alcançarem uma longevidade escolar no período estudado.

37 Para o aprofundamento dessas questões, ver, entre outros, Alberti (1990), Amado e Ferreira (1998), Thompsom (1992).

38 A Micro-História é uma “prática historiográfica” como afirma Levi (1992), que se detem essencialmente na mudança da escala de observação. Em outras palavras, ao estudar as trajetórias de longevidade escolar de famílias negras e de meios populares a certos níveis de ensino, através da escala de observação da família (ao invés da escala da sociedade ou até mesmo do sistema escolar), certamente surgirão elementos novos, conteúdos diferentes dos que já estão dispostos na literatura.

39 O termo raça é utilizado neste artigo como conceito relacional, que se constitui histórica e culturalmente a partir de relações concretas entre grupos sociais, em cada sociedade, rejeitado o determinismo biológico e valorizando a cultura e a identidade de cada um, conforme Munanga, (2003).

A CONFIGURAÇÃO FAMILIAR

A configuração familiar é um dos elementos fundamentais para podermos compreender as normas e condutas que levaram a esses indivíduos a percorrer trajetórias escolares parecidas e de sucesso. Constatamos que fazer parte de uma família com determinadas características e práticas possibilitou uma relação diferenciada com a escola, nesse caso, uma relação que determinou a progressiva longevidade escolar dos filhos e das filhas. Sendo assim, analisaremos, neste artigo, três famílias negras, advindas de meios populares que dentro da estrutura famílias organizou, muitas vezes intencionalmente, normas e condutas que favoreceram uma trajetória escolar e contínua para os seus filhos e filhas. As famílias pesquisadas foram escolhidas a partir de cinco critérios: filhos e filhas precisariam ter desenvolvido seu processo escolar entre 1940 e 1980; terem atingido o ensino secundário e ou superior, no período estudado. Famílias auto definidas como negras e que pertencessem, no período, a meios populares (famílias, portanto, com baixos rendimentos econômicos); os pais com nenhum ou um baixo grau de escolaridade, ou seja, uma escolarização razoavelmente menor do que a dos filhos e das filhas.

Neste artigo, não realizaremos uma discussão intensa em relação à questão étnica, mas é fundamental destacar que no depoimento dos membros dessas famílias, em determinados pontos de suas trajetórias escolares, ser negro os diferenciava e os distinguia dos demais indivíduos em vários espaços de sociabilidade. É importante ressaltar que a questão étnica é de fundamental relevância nesta trajetória, a partir do momento que a escola brasileira de nível secundário e superior não era destinada a indivíduos com essas características, esse fato eleva a singularidade da trajetória de sucesso escolar desses sujeitos. Porém, acreditamos que, dentro da proposta deste artigo de analisar a organização familiar, segundo os depoimentos coletados, a questão social/econômica aparece mais efetivamente, não nos parecendo ter uma distinção de famílias pobres brancas ou negras, ou seja, uma configuração e organização familiar estritamente relacionada a questão étnica. Vale ressaltar que, em outras perspectivas analíticas, já realizadas com esta pesquisa a questão de ser uma família negra vai sim ter sua importância e significação.

Para a melhor compreensão do contexto familiar desses sujeitos, segue uma breve descrição da composição dessas famílias.

No período da pesquisa a **Família A** era constituída por pai, mãe e três filhos. A mãe, dona Conceição, tinha 77 anos e era costureira. O pai, seu Edmilson, tinha 82 anos e havia trabalhado como pedreiro. Ambos, não concluíram o primário, e eram aposentados. A primeira filha do casal, Lúcia com 58 anos, era solteira e sem filhos. Ela graduou-se em Pedagogia e realizou o mestrado e o doutorado em Educação. Era professora universitária desde 1976. Luiz, único homem, é o filho do meio, era casa-

do, com 56 anos completos e três filhas. Ele havia interrompido os estudos durante o secundário. Já Luciana a filha mais jovem com 55 anos, era divorciada e possuía três filhos. A caçula havia se formado em Letras e trabalhava então como professora nas redes municipal do Recife e estadual. Durante quase toda a infância e o início da adolescência dos três irmãos, a família havia residido em uma casa própria no bairro Águas Compridas⁴⁰ em Olinda. De lá só mudariam para outra casa própria no Cajueiro, bairro localizado no Recife, no final dos anos 1950. Endereço em que Dona Conceição e Seu Edmilson residem até hoje⁴¹.

Paralelamente a **Família B** era constituída por pai, mãe e três filhos. Os pais, seu Robson, alfaiate e dona Célia, bordadeira e dona de casa, já eram falecidos na época do estudo do caso. Eles haviam cursado o primário e educaram um casal de dois filhos biológicos e uma filha adotiva. Sendo o filho mais velho, já com 64 anos, José era casado e tinha três filhos. Graduou-se médico e exercia a atividade de psiquiatra, na cidade de São Paulo. A filha do meio Célia tinha 60 anos de idade, solteira e sem filhos. Também formada em Medicina, ela seguiu os estudos até titular-se mestre e Doutora em Antropologia, e trabalhar como professora universitária. Já a terceira dos irmãos, Dorinha havia sido adotada por seu Robson e dona Célia na cidade de Barreiros⁴², zona da mata sul de Pernambuco. Com 56 anos era casada e havia tido dois filhos. Com graduação em Pedagogia, a caçula já era aposentada do ensino na rede estadual. Após residirem em Barreiros, durante quase toda a infância, os irmãos mudaram com os pais, para outra casa própria, também no bairro de Cajueiro⁴³, no Recife.⁴⁴

A família C tem uma configuração bastante diferente das anteriores, é composta por pai, mãe e doze filhos⁴⁵. O pai, concluiu a 1ª série do curso primário, conseguia ler e escrever, porém, com certa dificuldade. Tornou-se funcionário público e trabalhou em grande parte de sua vida no 3º Batalhão de Engenharia do Exército, na construção de estradas. A mãe é analfabeta e parece⁴⁶ não tendo freqüentado, por muito tempo,

40 Bairro popular, na periferia da cidade de Olinda.

41 Nesta família, coletamos o depoimento de três membros: a mãe, a filha mais velha e a filha mais nova. O pai, no momento de realização da pesquisa já era falecido e por uma série de questões inerentes ao próprio processo e tempo da pesquisa o irmão mais novo não foi entrevistado.

42 A cidade de Barreiros está localizada no litoral da zona da mata sul pernambucana.

43 Cajueiro era e ainda é um bairro tipicamente residencial; hoje e no período estudado, era considerado um excelente bairro de classe média com efetiva vida comunitária.

44 Na família B os pais já eram falecidos, no momento da realização da pesquisa e por questões diversas só obtemos, o depoimento da filha do meio, que nós trás elementos importantes da trajetória de todos os membros da família. .

45 Na verdade, O pai e a mãe, tiveram 14 filhos, 7 homens e 7 mulheres, dos quais sobreviveram 12; 7 mulheres e 5 homens.

46 Como não contamos ainda, com o depoimento integral da mãe, não podemos afirmar se freqüentou mesmo a escola. Algumas afirmações contidas neste texto são a partir dos depoimentos dos filhos e do marido, além da própria mãe, no momento que fez algumas intervenções na entrevista do marido.

a escola, e dividia as atividades domésticas com o trabalho informal de costureira. Os filhos são segundo a ordem de nascimento: a filha 1, mais velha de todas, é graduada em Língua Portuguesa e professora da rede estadual da Paraíba. O filho 2, mais velho dos homens, era engenheiro mecânico e funcionário público. A filha 3 é licenciada em História. A filha 4 é pedagoga, tem o mestrado em Educação e atualmente exerce a função de professora universitária de uma instituição pública. O filho 5 é engenheiro mecânico e tem mestrado e doutorado na mesma área, atualmente é professor universitário de uma instituição pública. A filha 6 é enfermeira, especialista em Saúde Pública e trabalha como funcionária pública na área. A filha 7 é licenciada em geografia. O filho 8 é engenheiro mecânico, tem o mestrado na mesma área incompleto e atua como funcionário público. O filho 9 é graduado em matemática com mestrado e doutorado em física. O filho 10 atualmente faz o ensino médio. A filha 11 é graduada em pedagogia e a filha mais nova, 12, é graduada em Biologia. A família é natural da cidade de Piancó, interior do Estado da Paraíba e por volta da década de 70 mudou-se para Petrolina, cidade do Sertão Médio do São Francisco, localizada no interior do Estado de Pernambuco, onde vivem atualmente.⁴⁷

O que difere essas famílias das demais, nesse período histórico, é o percurso escolar de seus filhos e filhas, estreitamente ligado a uma trajetória de sucesso, pois, em todas as famílias quase a totalidade dos filhos, excluindo o filho mais novo da família A e o filho 10 da família C, tiveram acesso e concluíram o ensino superior, no período estudado.

Diante de diferenciais como, herança, classe social e capital cultural buscamos analisar como a organização interna e a conduta familiar, contribuíram para que esses filhos e filhas alcançassem essa longevidade escolar. Vale ressaltar, que a história que aqui iremos analisar trata-se da versão construída/elaborada muitas vezes por anos na memória desses indivíduos e que neste momento foi cedida a nós, através da pesquisa e da realização dos depoimentos, ou seja, trata-se da visão desses indivíduos sobre sua própria história.

ORGANIZAÇÃO FAMILIAR: A ORDEM MORAL E DOMÉSTICA

Bourdieu (1998) afirma que existe uma estreita relação entre o perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos, ou seja, a formação cultural dos antepassados, a trajetória social do chefe da família, entre outros fatores, interfere diretamente na trajetória escolar de seus descendentes.

47 A família C é o objeto da pesquisa que está em andamento, sendo assim, estamos no processo de coleta dos depoimentos. Nesta Família realizamos entrevistas com sete membros até o momento: pai, em que tivemos a participação da mãe e os filhos(as) 1, 2, 3, 5, 6 e 8.. É importante ressaltar que no primeiro semestre de 2008 o pai e o irmão mais velho faleceram.

É também no âmbito familiar que os filhos, desde pequenos, absorvem os conceitos fundamentais para cada família, a maneira de se conduzir dentro daquela sociedade. Segundo Lahire,

[...] Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. (LAHIRE, 1997, p. 26).

É como se famílias de meios populares, por não terem um patrimônio financeiro e às vezes intelectual a ser preservado, têm na sua herança moral o bem mais precioso. Segundo Lahire, “[...] uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao ‘bom comportamento’ [...]” (LAHIRE, 1997, p. 25).

Os pais eram conhecidos como pessoas que “[...] tomavam conta dos filhos, que a casa era ordenada, essas coisas toda [...]” (FILHA MAIS VELHA DA FAMÍLIA A). As crianças eram vistas como caseiras, que não se misturavam com as outras crianças da rua, e só saíam de casa acompanhada pelos pais. No caso da família C, essa perspectiva diferenciada e de respeito se revelou nos depoimentos, carregado de um sentido também preconceituoso, pois, por ser uma família negra, como muitas naquele contexto social, eles se diferenciavam das demais:

[...] E às vezes isso soava até como um certo respeito, sabe? Não era desdenho não. Os negros de “fulano” [nome do pai]? Os negros de “fulano” são diferentes! Eu ouvi isso muitas vezes, os caras dizer isso. [...] Porque a gente, olha, o o questões sociais, famílias desestruturadas no no no batalhão é é jovens embriagados, embriaguez, envolvidos com drogas, com prostituição, jovens que se perderam nessa estrada longa [...] E sem remorso nenhum, eu considerava a gente assim que um um um vencedores certo? De uma certa forma vencedores. Comparando assim com outras né? (FILHO 2)

Ainda nos depoimentos dos filhos das famílias A e C, podemos observar o orgulho de pertencer a suas famílias, uma clareza dos atributos positivos que suas famílias tinham dentro daquela localidade. E isso provavelmente contribuía para uma boa auto-estima desses filhos, que viam nessa conduta familiar um diferencial:

[...] Exemplo assim, de família cuidadosa que os meninos não iam pra rua, que os meninos não saíam sozinhos, né, porque, quando os meninos ficam na rua você perde, perdia aquele perfil, não é, então aqui meninos que não iam pra rua, não brincavam na casa dos outros é, que só saíam acompanhados, né, que saíam com os pais, que eram da escola pra casa, né? Então isso aí eram características da

família que merecia é, vou dizer, o respeito da comunidade (risos). [...] (FILHA MAIS VELHA DA FAMÍLIA A).

No caso da Família C, o espaço familiar é, até hoje, referendado como unido e de laços bastante estreitos entre os irmãos, “[...] A gente nunca teve problema de família, né. Tinha problema de família uma discussão besta, né, de farinha pouca meu pirão primeiro! [...]” (FILHO 5). Além de que fazer parte de uma família grande é relatado, em muitos momentos, de uma forma positiva o que possibilitava a diversidade de ideias e opiniões,

[...] É uma verdadeira assim, aprendizagem do dia a dia, uma troca de experiência de comportamento, tá entendendo? Quando a gente vai ficando assim adulta, aí a gente observa, a gente vive dentro de uma mesma estrutura e cada pessoa tem o seu ponto de vista com relação a vida, tá entendendo? [...] (FILHA 6)

Na família B, por outro lado, o que se sobressai no depoimento da filha é que sua família, ainda em Barreiros, tinha o diferencial de ter um certo prestígio, um prestígio de caráter sobretudo intelectual, pois seu pai era alfaiate e sua mãe se tornou bibliotecária da Biblioteca Municipal da cidade:

[...] Tinha o prestígio intelectual. Porque ela era bibliotecária. Ele era alfaiate, quer dizer, ele não era um comerciante, ele não era um sapateiro, ele não era o [...] agora, não era o prestígio intelectual do médico, do engenheiro [...] do padre evidentemente, era uma coisa intermediária (FILHA DO MEIO).

O papel que a família ocupava dentro da comunidade, acreditamos também, que se deve, além das características de “ordem moral”, ao fato de que esses filhos, possuíam um grau de escolarização mais alto do que colegas da mesma idade dentro da localidade.

[...] é perto da gente lá em águas compridas, todo mundo estudava, mas, do meu grupo, o do grupinho da minha faixa etária eu era uma das pessoas mais adiantadas, né, tanto é que, aqui onde nos morávamos em águas compridas eu de imediato assumi a tarefa de ajudar os outros meninos [...] (FILHA MAIS VELHA DA FAMÍLIA A).

Estudar ou ter uma escolarização contínua na década de 50 não era muito comum nos meios populares. Esse fato certamente dava a esses filhos um lugar simbólico na comunidade que a distinguia das colegas de bairro.

Diante do exposto, podemos destacar que existia nestas famílias uma “ordem moral familiar”, para usar a expressão de Lahire (1997), que é definida como a predisposição à obediência, à organização doméstica, aos horários rígidos, entre outros elementos.

Para reforçar esse conceito, observamos que, as três famílias estudadas pareciam criar hábitos e uma rotina bem definida entre as atividades domésticas e as atividades escolares, que tinham como finalidade o sucesso escolar dos filhos. No caso das famílias A e C, em que os pais tinham um baixo grau de escolarização, a mãe, mesmo que intuitivamente, compreendia a importância de incentivar, acompanhar e sistematizar diariamente as atividades escolares dos filhos.

[...]E como mamãe era mais presente aí, a cobrança dela era bem maior ainda. [...] A cobrança era de que devia estudar. E bastante autoritária né. Nesse [...] Deve estudar e era muito autoritária, que a gente temia não estudar. [...] (FILHA 4 DA FAMÍLIA C)

[...] Mesmo que não tivesse dever, significava sentar, olhar o livro, organizar, não é [...] tem dever? Tem. Então fazer o dever para depois ir brincar. Não tem dever? Não, não tem, mas vai estudar assim mesmo [...] (FILHA MAIS VELHA DA FAMÍLIA A).

Na família B, em que os pais tinham um grau de escolarização maior, pareciam saber a importância da disciplina e de uma rotina de estudo para o desenvolvimento intelectual dos filhos.

[...] Aí, é, nós chegávamos, almoçávamos, tomava banho essa coisa toda e tinha aquela hora de chegar e sentar na mesa [...]Je estudava de x horas a x horas que eu não sei te precisar [...] (FILHA DO MEIO DA FAMÍLIA B).

Uma das estratégias utilizadas por essas mães, como forma de valorização da escola, era o esforço que faziam para comprar o fardamento e o material escolar dos filhos. Esse fato aparece em vários depoimentos, de forma bastante enfática. Para que os filhos fossem à escola com todo o material necessário faziam sempre mais que o possível,

[...] Comprava tudinho. Comprava fiado. Comprei muito fiado [...]. Eu acho que uma pessoa ter comprado mais fiado do que eu, não tem não!Agora, fiado eu comprei muito. – Ochê! E o povo era tudo doido pra eu comprar. [...] Mãe eu quero. Mãe, precisa isso na escola. Mãe! Precisa não sei o que, não sei o que, não sei o que mais, eu me virava com tudinho. Dava! Um jeito pra tudinho. (MÃE DA FAMÍLIA C)

[...] Aí vamos fazer a farda. Tem que já entrar de farda completa: meia, sapato, saia, blusa, até o lacinho que for botar na cabeça é branco, ou qualquer coisa assim [...] não bota lenço, nem entra com nada. Eu digo: ih, agora? Vamos cuidar da farda. Aí fui lá comprei uma blusa. [...] (MÃE DA FAMÍLIA A)

Podemos também destacar o zelo com o material escolar realizado por essas famílias:

[...] A gente só tinha aquele livro tradicional, o livrinho que a gente levava e que minha mãe tinha um cuidado com os livros da gente, era tudo bem encapadinho, tudo direitinho. [...] Era. Era. Minha mãe junto com a gente, né. Eu sei que os livros da gente eram bem encapados com o nomezinho direitinho, a sacolinha do lanche, a toalhinha bordadinha com o nome da gente [...] Sempre teve esse cuidado com a gente, sempre. [...] (FILHA MAIS VELHA DA FAMÍLIA A).

[...] Comprava tudo é. Fazer com a história, a gente podia não ter é [...] o calçado (riso) para outras coisas, mas o sapato, as meias, a fardinha toda aquela fardinha de [...] De preguinha, sim, com a blusa de de de volta volta o mundo na época, não era? Ou então, de de de popelina aquelas coisas todas, a gente sempre teve tudo arrumadinho, mamãe sempre [...] (FILHA 6 DA FAMÍLIA C)

O zelo com os materiais escolares, assim como a apresentação pessoal, a apresentação visual dos exercícios, letras bonitas, cadernos encapados, tratados com cuidado é, segundo Lahire (1997), o tipo de caráter que a escola exige objetivamente e essas características, nesse caso, são também desenvolvidas pelas famílias, que assim, consciente ou inconscientemente, objetivam o melhor aceite, relacionamento ou a maior adequação dos seus filhos na escola.

A participação desses pais, no processo de aprendizado dos filhos, pode não ser caracterizada como intencional, mas foi realizada de forma sistemática, controlada e, muitas vezes, simbólica. Tudo indica que talvez essas práticas tenham sido exercidas de forma inconsciente como afirma Zago (2000):

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas (ZAGO, 2000, p.20-21).

Mesmo balanceando as diferenças em torno da intencionalidade dessas atividades, as três famílias criaram práticas e procedimentos parecidos para desenvolver o acompanhamento escolar dos filhos, sendo a mãe a principal figura responsável por esse monitoramento.

Dentro da atividade familiar, principalmente nos meios populares, observamos que há uma real necessidade de manutenção da organização da casa e, conseqüentemente, de uma rotina de atividades no dia-a-dia doméstico⁴⁸. Como as famílias estudadas só podiam, para isso, contar com seus membros, não possuindo uma pessoa de fora da família que auxiliasse, a organização da casa é rememorada como necessária para o bem estar da família. Nos depoimentos dos filhos das famílias A e C isso aparece com bastante frequência,

[...] nós não tínhamos empregada, éramos nós que fazíamos tudo e que tínhamos também o tempo de estudar. [...] Os três [...] Tudo dividido, era, porque senão a minha mãe não podia costurar. (FILHA MAIS NOVA DA FAMÍLIA A).

Todos, tinham por obrigação de fazer os afazeres domésticos, né. (FILHA 5 DA FAMÍLIA C)

Sendo assim, era necessário que essas atividades fossem bem divididas entre seus membros. Dentro dessas famílias analisadas existia um papel específico, muito bem definido, para cada um dos filhos nas atividades domésticas, ou seja, havia uma rotina diária muito bem dividida entre as atividades domésticas e escolares.

A organização que envolve uma casa pode simbolizar para os filhos uma organização de vida. Os meios populares, por estarem mais próximos dessas atividades domésticas, tornam esses momentos muito importantes, tanto de união entre a família, como de uma organização e divisão de atividades.

Intencionalmente, essa “disciplina” poderia ser realizada como um trabalho exercido pelos pais, principalmente pela mãe, com os filhos, para que essa “ordem e regularidade” que simbolizam também uma boa família, como dito anteriormente, fossem incorporadas pelos filhos. Os filhos levariam, assim, essas atitudes para a vida e, principalmente, para o âmbito escolar: a responsabilidade na divisão das tarefas, a ordem e a seriedade em suas realizações, ou seja, como afirma Lahire (1997, p. 26), “[...] pôr ordem em casa é outra maneira de pôr ordem nas suas idéias”.

O valor que era atribuído a escola nessas famílias superaram muitas vezes necessidades básicas, como alimentação e moradia. Observamos no caso da Família C em que o pai também é relatado nos depoimentos com ações que o colocam como

48 Como também foi observado por Lahire (1997).

alguém atento a essas questões, por mais que sua participação não tenha sido sistemática, principalmente pelo papel de provedor e financiador, que ocupava dentro das famílias. No depoimento do filho 2, o mais velho entre os homens, observamos o valor e a importância que a escola tinha para essa família, quando somente com o dinheiro da compra de alimentos para a família, não comprou e fez sua matrícula em uma escola:

[...]sim, aí, mas tinha que pagar a matrícula, tinha que pagar a matrícula, aí eu me lembro, num sábado papai tava com um dinheirinho pra comprar uma carne, eu não esqueço isso nunca! (riso) Mamãe ficou brava, porque papai tirou o dinheiro e me deu pra comprar, pra fazer a matrícula e não foi comprar a carne (riso) (FILHO 2)

Pais não escolarizados, tomando aqui como comparação o estudo realizado por Ranciére (2005)⁴⁹, podemos considerar como “pais ignorantes” no sentido que esses pais não tinham uma relação estreita com o mundo escolar através de suas experiências, porém, são pais que “ensinaram”, pois compreendiam o processo escolar, a importância da escola e faziam uso de práticas específicas de acompanhamento dos filhos nos estudos, pois, como afirma o autor: “[...] não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo o ensino deve se fundar”. (p.11) E esse tipo de ensino, citado pelo autor, que pode ser comparado à prática exercida por esses pais para a manutenção de seus filhos na instituição escolar.

Mesmo tendo pais “ignorantes”, suas indicações (comportamento, hora de estudar, de fazer a tarefa, rotina específica) construíram nos filhos uma formação sólida que lhes garantiu a compreensão da importância da escola e a valorização dos estudos:

[...] Demais. Não. É tanto que a gente estudou porque eles achavam importante [...] Os dois. Havia uma grande importância de de ambas as partes, né. [...] (FILHA 4 DA FAMÍLIA C)

Diante do exposto acima, podemos considerar que foram essas ações, muitas vezes inconscientes, dessas famílias, que contribuíram na construção de um papel familiar, de extrema importância para a trajetória escolar dos filhos. De acordo com Setton (2005), fazendo um comentário da obra de Bourdieu (1998):

49 Livro que aborda a história de um pedagogo francês do início do século XIX chamado *Joseph Jacotot*. Revolucionário da França de 1789, exilado nos países baixos quando foi restaurada a monarquia que teve uma experiência de ensino diferenciada.

[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU apud SETTON, 2005, p. 79).

Nesse caso, essa família possuía um “certo capital cultural” e também tinha um “*ethos* familiar” predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar, ou seja, tinham práticas efetivas que contribuíram de certa forma, na consolidação do capital escolar que era dado na escola.

CONCLUSÃO

Os resultados apontaram para a existência de uma organização familiar nos meios populares em que se destacava, entre outros elementos, a conduta e a moral dessas famílias, ou seja, é como se os pais visassem uma certa respeitabilidade familiar da qual seus filhos deveriam ser os principais representantes. Podemos também observar, que a construção do que era ser uma boa família advinha do rigor e do controle que esses pais tinham em relação aos filhos, tanto no dia-a-dia, dentro da comunidade, quanto nas atividades escolares. A família aparece como um “lugar” relativamente fechado, para evitar influências negativas, os pais proporcionavam para esses filhos, mesmo que de forma intuitiva, rotinas, espaços e momentos específicos para o estudo, assim como práticas de leitura, acompanhamento das atividades escolares, além da manutenção material dos filhos na escola, como, por exemplo, fardamento, livros entre outros.

No caso das famílias estudadas, podemos considerar, diante do exposto, que ambas possuíam um “certo capital cultural” e também tinham um “*ethos* familiar” predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar, ou seja, tinham práticas efetivas, e papéis bem definidos, que contribuíram na consolidação do capital escolar que era dado na escola.

Este estudo tem possibilitado compreender, em períodos anteriores - em que não existia uma discussão ampla sobre a necessidade e a importância da contínua escolarização - a formação de uma organização familiar, objetivando a permanência dos filhos na escola.

BIBLIOGRAFIA

FONTES CITADAS

IBGE. **Estatísticas do século XX**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Coletânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1990.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da Herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.229-237.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

_____ (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. "História" oral e processos de inserção na cultura escrita. **Revista Educação em Questão**. Natal, vol.25, n.11, 2006, p. 206 -233, jan./abr.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **O Que é Preciso Saber em História da Educação**. São Paulo, DP&A, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 3º Seminário de Relações Raciais no Brasil – *Cadernos PENESB*. Niterói: EdUFF, nov, 2003. (no prelo)

NUNES, Clarice. As contribuições da Sociologia da educação para a pesquisa histórica. In: ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro (org.). **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 60-75.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61 - 80.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposição e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**. Rev. Vol.26, n.90, jan./abr. São Paulo: Cortez, 2005, p. 77-106.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** : História Oral. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

ZAGO, Nadir . Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17-43.

TRAJETÓRIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR: UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS DO SAEB 2013

Caroline Nepomuceno da Silva (UNEB)
carol_pedagogia_@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem o intuito de inferir sobre os desafios encontrados pelas crianças matriculadas na rede municipal de Salvador ao longo de sua trajetória escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano de escolarização), no que se refere a possível relação existente entre o nível socioeconômico e o desempenho das mesmas. Buscaremos compreender como os destinos de milhares de crianças estão sendo traçados diariamente na educação pública de Salvador e afetados, seja pelo meio social ou pelos olhos mais penosos das/os professoras/es.

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Gatti (2004), a qual entende que os dados não falam por si só, mas que a transformação dos dados quantitativos em conhecimento depende do olhar do pesquisador, o qual deve observá-los e construir análises a partir deles.

Por esta razão, para a realização dessa pesquisa, observamos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coletados em 2013. Esse sistema de avaliação foi construído em 1990 e tem como objetivo avaliar diagnosticamente a Educação Básica brasileira através de informações sobre o desempenho escolar, condições socioeconômicas e estruturais na esfera municipal, estadual e federal. Assim, seu intuito é o de subsidiar, com essas informações, a construção e/ou melhoria das políticas públicas para que se alcance a tão almejada qualidade na Educação Básica.

Veremos que uma primeira leitura desses dados, por sua vez, sugere a existência de uma relação entre nível socioeconômico e desempenho já no final da 1ª etapa do Ensino Fundamental. Se entendermos os anos de escolarização obrigatória como o período do *cursus*⁵⁰ de um indivíduo destinado à aquisição de capital cultural, capital esse que lhe permitirá negociar sua autossuficiência na sociedade com autonomia, temos que desde a primeira etapa este *cursus* já está viciado, afetando o destino de muitas crianças e jovens.

Consequentemente, podemos supor que muitas dessas crianças terão de enfrentar imensas dificuldades até a conclusão do próprio Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, caso não evadam da escola, a consequência lógica é uma formação

50 Para Bourdieu (1998) a palavra *cursus* indica o percurso realizado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar.

tão instrumental que pode impossibilitar o acesso às universidades públicas e/ou de boa qualidade, mesmo diante dos diversos programas de ações afirmativas em curso.

O texto está dividido em duas seções, sendo que a primeira apresenta o SAEB e seus instrumentos avaliativos. Essa discussão torna-se pertinente, pois ao conhecermos esses mecanismos podemos entender como os dados socioeconômicos, frutos do contexto sociocultural pertencente a cada escola, podem trazer indícios sobre a realidade social das crianças e das suas famílias, como também, a partir disso, ser possível entender como os indicadores de níveis socioeconômicos dos alunos e alunas influenciam no seu desempenho escolar.

Já a segunda parte desse artigo traz a análise dos dados pesquisados juntamente com o aporte teórico e metodológico utilizado para embasar a pesquisa. Diante da primeira leitura que se tem sobre os dados, chegamos a algumas conclusões pertinentes.

CONHECENDO O SAEB

O SAEB apresenta, atualmente, três modelos de avaliações aplicadas em momentos diferentes do percurso escolar. A primeira é a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que através de amostragens de alunos das redes públicas e privadas, avaliam a qualidade e equidade dos alunos do 5º e do 9º do Ensino Fundamental, como também dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. A segunda é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que traz como objetivo avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes municipais, estaduais e federais de ensino. No ano de 2013, foi incorporado ao SAEB o terceiro modelo que é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem o intuito de compreender os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática ao final do 3º ano de escolarização do Ensino Fundamental.

Para nossa análise, utilizaremos como dados os resultados obtidos através da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Se trata de uma avaliação realizada a cada dois anos, envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. A Prova Brasil avalia o desempenho dos alunos e alunas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática utilizando-se da Teoria da Resposta ao Item. Para que essa avaliação seja aplicada é necessário que a escola apresente classes com, no mínimo, 20 alunos e alunas matriculados nas séries/anos avaliados. O resultado dessa avaliação junto com a taxa de aprovação formam os dados utilizados pelo INEP para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. (INEP, 2015).

Como já mencionado, a Prova Brasil apresenta-se tendo como principal objetivo avaliar a qualidade do ensino ofertado nas escolas das redes públicas de educação, fornecendo resultados contextualizados para cada escola que realiza a avaliação, bem como para as redes de ensino. Para tanto, o INEP produz uma série de indicadores contextuais sobre situações extra e intra escolares das escolas públicas do país através de questionários que sistematizam dados acerca do perfil socioeconômico dos alunos das escolas.

o INEP envia às escolas um questionário para o gestor escolar, para a professora e, os/as estudantes também recebem um questionário socioeconômico no mesmo dia da avaliação de desempenho. Cada um desses instrumentos de coleta de dados auxilia na construção de indicadores contextuais, formando o que o SAEB intitula, respectivamente como “Perfil de ‘Escolas Similares”, “Indicador de Adequação da Formação Docente”; “Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)”.

Neste artigo, utilizaremos alguns dados fornecidos pela análise do INSE o qual foi criado com a finalidade de categorizar social e economicamente o perfil dos estudantes. O mesmo oportuniza contextualizar os resultados dos desempenhos de cada instituição de ensino com o intuito de identificar as escolas que apresentam maiores desafios à aprendizagem escolar e as condições que a mesma acontece. (SOARES; ALVES. 2013)

Dessa forma, ao analisar esse índice contextual discutiremos sobre as condições estruturais que crianças e jovens tem encontrado para balizar seu percurso escolar. Esse indicador é construído a partir do questionário socioeconômico que a criança recebe no mesmo dia da avaliação. Para isso, é indagado ao aluno, entre outras perguntas, a quantidade de bens materiais em sua residência, tais como eletrodomésticos e outros equipamentos eletrônicos, bem como é indagada a quantidade de pessoas que moram na sua casa, se possuem ou não empregada doméstica, a renda familiar e o nível de escolaridade de mãe, pais e/ou responsáveis.

Esses dados foram agrupados pelo INEP em uma escala de I a VII, como mostra a Tabelas 1, disponível no sítio eletrônico da instituição.

Descrição
Nível I - Até 30: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não o completou.
Nível II - (30;40): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.
Nível III - (40;50): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.
Nível IV - (50;60): Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.
Nível V (60;70): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.
Nível VI (70;80): Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
Nível VII - Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Tabela 1 – Classificação dos níveis socioeconômicos utilizados pelo INEP para a construção dos indicadores contextuais.

Fonte: Tabela disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf>. Acesso em Out. de 2015.

Dialogando com esses níveis socioeconômicos, buscaremos confrontar esses dados levantados pelo próprio INEP com o desempenho das escolas municipais de Salvador na Prova Brasil realizada no ano de 2013.

ANALISANDO OS DADOS

Para embasar a análise dos dados buscaremos o aporte teórico do sociólogo Pierre Bourdieu, cuja obra apresenta uma discussão totalmente pertinente na contemporaneidade e nos leva a interrogar sobre qual futuro estamos buscando a nível educacional.

Ao dialogar sobre as forças existentes na sociedade e as construções mentais dos indivíduos que se diferenciam e ao mesmo tempo são diferenciados, Bourdieu (1998) nos coloca em contato com o fio condutor desse diálogo: a luta pelo capital cultural. Luta pela qual é gerada uma diferenciação gritante na construção de trajetórias escolares.

Nesse contexto, se pudermos compreender a obrigatoriedade da frequência escolar para crianças de 4 a 18 anos como a principal política de Estado para garantir a igualdade de oportunidades no desenvolvimento de todos os cidadãos, veremos que a luta pela aquisição do capital cultural, de fato, é determinada por muitos outros campos para além da educação. Afinal, é o capital cultural que irá influenciar o capital escolar de milhares de crianças matriculadas nas escolas da rede municipal de Salvador.

Bourdieu (1998, p. 67) define capital cultural como

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-relacionamento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns passíveis de serem percebidos ou observados pelos outros ou por eles mesmos, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Diante disso, podemos compreender que estar situado em um grupo privilegiado socialmente representa um passo significativo para o sucesso. Nascer em famílias de classe média ou alta possibilita, desde o berço, acesso a inesgotáveis fontes do capital cultural que é valorizado por grande parte da sociedade em que vivemos. O acesso que essas pessoas podem ter à cultura hegemônica, desde o ingresso em espaços culturais como teatros, cinemas, concertos musicais de categorias variadas, acesso à informação de forma rápida e objetiva, até a um ensino de qualidade em que seus professores (as) acreditam no seu potencial e/ ou te levam a isso, irá influenciar diretamente no capital escolar de crianças que almejam ou não adentrar os muros das universidades.

No entanto, ao observarmos os dados de matrícula na rede municipal de Salvador, começamos a perceber que esse não é o caso das crianças atendidas. Em primeiro lugar, a Tabela 2 mostra que a maioria das crianças que estudam no Ensino Fundamental I das escolas públicas de Salvador são negras.

Tabela 2 – Matrículas na Rede de ensino municipal de Salvador/Educação em números: matrícula de alunos por raça e cor. 2015.

EDUCAÇÃO EM NÚMEROS / MATRÍCULA / ALUNOS / POR COR E RAÇA

Alunos por Cor/Raça									
COR/ RAÇA	Educação Infantil		Ensino Fundamental						
	Creche	Pré Escola	Regular		EJA				TELE CURSO
			Ens I	Ens II	SEJA I		SEJA II		
					1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	
AMARELO	31	79	648	120	87	0	68	0	0
BRANCO	333	877	4.873	987	488	0	378	0	0
INDIGENA	22	33	249	34	42	0	25	0	0
NAO DECLARADO	1.199	2.129	7.618	1.577	1.378	0	630	0	0
NÃO DECLARADO	123	108	162	18	105	0	23	0	0
PARDO	2.913	8.303	50.734	10.762	6.509	0	4.429	0	0
PRETO	972	2.405	16.544	3.586	3.747	0	2.098	0	0
Total Alunos:	5.593	13.934	80.828	17.084	12.356	0	7.651	0	0

Ano de referência: 2015
Última atualização: 27/10/2015 às 11:52
Fonte: Sistema de Matrícula Informatizada

Fonte: Sistema de Matrícula Informatizada. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-matricula-raca.php>>. Acesso em 27 Out. 2015

Fonte: Sistema de Matrícula Informatizada. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-matricula-raca.php>>. Acesso em 27 Out. 2015

Como podemos ver, a partir da análise feita pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), podemos constatar que das 80.828 crianças matriculadas no Ensino Fundamental I, 67.278 são crianças negras (somando-se as declaradas pretas e as pardas). Esse número ultrapassa e muito o quantitativo de crianças declaradas brancas que se configuram em 4.873 crianças. Vale observar que o número de crianças que não tiveram sua cor ou raça declarada é, no mínimo, alarmante, chegando a perfazer um total de 7.780 crianças somente no Fundamental I.

Ao constatar esse quadro, e sendo Salvador a capital do desemprego⁵¹, no país já podemos pensar quantas dessas crianças partem de um lugar desprivilegiado socialmente. Veremos adiante que, ao observar os níveis socioeconômicos dos quais

51 Salvador e região metropolitana é a capital brasileira com índice de desempregados do país, segundo o IBGE. Fonte: Bahia Notícias. Disponível em: <<http://www.bahianoticias.com.br/noticia/145520-salvador-e-a-capital-com-maior-taxa-de-desemprego-aponta-ibge.html>>. Acesso em: 14 Nov. 2015.

a maioria dessas crianças fazem parte, podemos considerar que são filhos e filhas de famílias economicamente desfavorecidas. Como também podemos encontrar pesquisas que atestam que uma imensa parcela das escolas municipais da região nordeste do Brasil são localizadas em bairros periféricos (PLANK, 1998).

Identificando o pertencimento racial da maioria dessas crianças em uma cultura que se mostra ainda como hegemônica e racista, bem como a notável falta de meios de aquisição de capital econômico e a compreensão do meio social na qual as mesmas vivem, podemos supor que grande parte das crianças da rede municipal de Salvador traz consigo, desde muito cedo, forças objetivas que muitas vezes acabam por delinear seu destino escolar.

Para tentar compreender esse processo com mais detalhes, devemos analisar o lugar de origem dessas crianças, sua condição social e racial e, em seguida veremos que, apesar da tenra idade, o cruzamento dos dados do questionário socioeconômico do SAEB com o desempenho das escolas dessas crianças esboça possíveis destinos traçados pelas forças determinantes que compõem a construção do seu destino social. Esses aspectos corroboram com o que Bourdieu (1998) aponta ao dizer que:

[...] diferentemente das crianças oriundas das classes populares que são duplamente prejudicadas no que respeita a facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças da classe média devem a sua família não só os encorajamentos e exortações ao reforço escolar, mas também um ethos de ascensão pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa a aquisição da cultura (BORDIEU, 1998, p. 48).

Ao vislumbrar essa diferenciação no acesso ao capital cultural que as classes populares passam e considerando que a escola em si valoriza a cultura dominante dentro desse espaço, como esperar que a escola, como campo político, não participe dessa seleção e não perpetue essa desigualdade de oportunidade? Assim, passa a ocorrer à legitimação da transmutação das desigualdades sociais em desigualdades escolares. Oferecendo aos estudantes das classes populares um ensino que deixa a desejar no que tange à formação para o mundo social. Dessa forma, acaba acontecendo o que Bourdieu (1998, p. 50) classifica como superseleção:

[...] o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário. (BOURDIEU, 1998, p. 50).

Nesse sentido, além da seleção ocasionada pela falta de capital cultural e, que vai influenciar negativamente no êxito escolar, pois os conteúdos escolares trazem o capital cultural da classe dominante, as crianças também sofrem por não apresentarem o êxito escolar tão necessário à aprovação, o que acaba por influenciar a sua trajetória escolar e ocasionando os altos índices de evasão escolar ao longo de todo ciclo educacional.

Assim, a escola acaba funcionando como uma máquina de conservação social, que insiste em manter a ordem vigente distanciando crianças e jovens de um destino menos árduo socialmente, mantendo-se, assim, como parte integrante do sistema social, perpetuando desigualdades.

Logicamente, que há um percentual de jovens que conseguem sobreviver a essa superseleção e, no caso do Brasil, estão tendo cada vez mais chances de acesso a uma universidade pública de qualidade. Em especial, este é o resultado mais contundente de programas de ações afirmativas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas vigentes em grande parte das instituições de ensino em questão (QUEIROZ, 2004).

Nesse trajeto escolar, podemos compreender que partindo da Educação Básica para se alcançar o Ensino Superior há um grande percurso a ser seguido para que essas crianças o alcancem com condições psíquicas e intelectuais para concorrer a tais vagas e/ou reservas de vagas. Como afirma Delcele Queiroz (2004, p. 15):

No campo educacional, a condição racial do estudante, como outras categorias de exclusão, irá determinar seu destino escolar. Para mulatos e pretos, esse destino se constrói paulatinamente, desde os momentos mais remotos da escolarização, em geral nas escolas públicas, de baixa qualificação, que os fará chegar às portas da universidade numa condição de enorme desvantagem, para competir com os estudantes de outros segmentos raciais, com uma história escolar bastante diferenciada. (QUEIROZ, 2004, p. 15).

Como a autora relata, podemos compreender a demasiada desvantagem com que essas crianças chegam ao Ensino Superior. O grande problema é que grande parte dessa população negra tem desistido/evadido no meio do percurso. Esses jovens evadem em grande quantidade em diversos momentos do ensino.

Um dos motivos para que isso aconteça é a precariedade da instrução que essas crianças recebem ao longo da sua carreira escolar. Muitas delas, não têm em seu meio social o arcabouço que crianças do ensino privado compartilham dentro do espaço familiar. Aqui acontece o que Bourdieu (1998) agrega sobre a falta do capital de informações do próprio *cursus* que as classes menos favorecidas sofrem, situação essa que vai influenciar nas grandes escolhas escolares.

Para dialogar com esses aportes teóricos, trazemos os dados da Anresc no município de Salvador coletados no ano de 2013, para tentarmos compreender em que grau o nível socioeconômico afeta o desempenho dos estudantes. É importante salientar que a rede municipal de Salvador, na data desta primeira análise, disponibiliza em seu endereço eletrônico a informação de que há 430 escolas dentro do município, dentre elas algumas se apresentam como Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e estas não participam da nossa análise, pois não realizam a Prova Brasil por atenderem uma demanda de crianças entre zero e cinco anos.

Através da análise dos microdados disponibilizados no site do INEP, foi possível ter conhecimento do quantitativo de escolas que realizaram ou estavam destinadas a realizar a Prova Brasil no ano de 2013, perfazendo um total de 309 escolas municipais situadas em Salvador e sob a administração pública municipal da cidade citada. De acordo com os dados oferecidos pelo INEP, formamos a Tabela 3 que apresenta dados referentes à quantidade de escolas observadas por INSE.

Tabela 3 – Quantidade de escolas observadas por INSE – Salvador, 2013

Quantidade de escolas observadas por INSE	INSE
1 escola	II
28 escolas	III
258 escolas	IV
22 escolas	V

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base dos dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em Nov. 2015.

A partir da leitura da Tabela 3, podemos observar que das 309 escolas municipais, encontramos uma escola que se aloca no perfil socioeconômico de nível II, nesse caso, a maioria dos estudantes convive em lares cuja renda familiar é de até um salário mínimo e a maioria dos seus responsáveis não concluíram o ensino fundamental.

No tocante ao nível socioeconômico do grupo III, foram identificadas 28 escolas que apresentaram a maioria dos alunos com renda familiar mensal entre um e dois salários mínimos e cuja maioria das mães, pais/ ou responsáveis, apesar de terem ingressado no ensino fundamental, não concluíram.

O maior quantitativo das escolas municipais localizadas na cidade de Salvador foi alocado no nível socioeconômico do grupo IV, isto é, 258 escolas das 309 analisadas. Nesse perfil, a maioria das famílias convive com uma renda mensal entre um e dois salários mínimos, a maioria das mães, pais/ ou responsáveis concluíram o ensino fundamental, podem ou não ter concluído o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

Uma pequena quantidade de escolas foram identificadas como de nível socioeconômico do grupo V, chegando a um total de 22 escolas. Nesses casos, a maioria das famílias apresenta renda familiar entre dois e doze salários mínimos, o nível de escolarização das mães, pais ou responsáveis indica que concluíram o ensino fundamental, com a possibilidade ou não de conclusão do ensino médio, porém não concluíram a faculdade.

Nenhuma escola foi alocada no grupo de nível socioeconômico VI e no VII. Nesses grupos, a renda familiar é maior que doze salários mínimos e a mãe, pai ou responsável do estudante possuem o nível superior completo, podendo ou não estar realizando curso de pós-graduação. Essa análise se faz importante, pois podemos verificar que a maioria das escolas municipais da rede pública da cidade de Salvador apresenta famílias que vivem com uma renda familiar salarial de até dois salários mínimos, o que as colocam, em sua maioria, como famílias desprivilegiadas economicamente.

Para o andamento da pesquisa, escolhemos dois grupos no intuito de refletirmos sobre os dados: as unidades escolares que se situam no grupo de nível socioeconômico III (28 escolas) e no grupo V (22 escolas), totalizando um número de 50 escolas. Essa escolha foi feita considerando que as escolas do grupo III estão em um estágio mediano entre os dois polos (Grupo II e IV). O grupo V foi escolhido considerando que apresenta as escolas com maior nível socioeconômico da rede e acabam por formar um grupo de contraponto.

O MEIO SOCIAL COMO OBJETO DE ANÁLISE

Ao analisar a localização das 50 escolas escolhidas entre as 309, foi possível observar que as 28 escolas que estão no grupo III se encontram, em sua maioria, nos bairros periféricos de Salvador, situados em grande parte na região do Subúrbio Ferroviário da cidade, esta que se apresenta como uma região de grande concentração populacional e com alto índice de violência criminal, são exemplos do Calabetão, Saramandaia, Palestina, Valéria, Cajazeiras, Rio Sena, São Marcos, Jardim Nova Esperança, Lobato, Plataforma, Periperi, Alto da Terezinha, Santa Cruz, Coutos, Musurunga I, São Cristóvão e Ceasa⁵². Vale salientar que uma dessas escolas situa-se na zona rural da cidade, na região denominada Ilha de Maré e a mesma se identifica como uma escola quilombola.

52 O Subúrbio Ferroviário de Salvador é o conjunto de bairros que marcadamente sofre com a presença de inúmeros problemas, por exemplo, veja a notícia do Portal G1 “Salvador e região metropolitana é a capital brasileira com índice de desempregados do país, segundo o IBGE. Fonte: Bahia Notícias. Disponível em: <<http://www.bahianoticias.com.br/noticia/145520-salvador-e-a-capital-com-maior-taxa-de-desemprego-aponta-ibge.html>>. Acesso em: 14 Nov. 2015.”

Ao buscar conhecer os resultados do IDEB dessas 28 escolas alocadas no grupo socioeconômico III, encontramos, para além dessas, mais quatro escolas que apresentaram perfil para o nível socioeconômico em questão, porém as mesmas não realizaram a Prova Brasil no ano de 2013, não apresentaram média ou taxa de aprovação. Não se sabe ao certo o motivo pelo qual essas escolas não participaram da Prova Brasil 2013, as possibilidades citadas são dadas pelo site do INEP e não são definidas diretamente. Portanto, para nossa análise, analisaremos somente as 28 escolas que realizaram a prova nesse ano, tendo consciência da existência de mais escolas municipais de Salvador que se encontram no nível socioeconômico do grupo III, de acordo com o INEP⁵³.

Tomando as notas do IDEB dessas 28 escolas, temos que na avaliação de desempenho, elas obtiveram uma variação de nota mínima de 1,9 e máxima de 4,9 pontos, sendo que, a nota que mais se repetiu foi a de valor 3,3. Ao realizarmos uma média aritmética simples, obtemos uma média de 3,7 pontos entre elas. É interessante observar que essas escolas não alcançaram a média projetada para Salvador que foi de 3,9 pontos.

Já sobre as instituições escolares alocadas no grupo V, observamos que as mesmas localizam-se em bairros considerados “nobres” em Salvador, que em sua maioria estão localizados na orla da cidade, como é o caso de Ondina, Rio Vermelho, Vitória, Federação, Bonfim e Boa Viagem. Uma outra parcela desses bairros se encontram nas áreas centrais da cidade, a exemplo de Barbalho, Tororó, Barris, Matatu, Nazaré, Cabula, entre outros. Essas escolas apresentaram uma variação no IDEB de no mínimo 2,6 e máximo de 5,6 pontos, as notas que mais se repetiram nesse caso, estiveram entre 3,9 e 4,2. Realizando uma média aritmética entre todas as notas desses grupos, obtivemos um total de 4,01 pontos no IDEB entre essas escolas, o qual acaba ultrapassando a média projetada para Salvador em 2013.

Vale ressaltar que todas as escolas alocadas no grupo socioeconômico V participaram do IDEB e apresentaram, média e taxa de aprovação, diferentes do que observamos nas escolas de grupo socioeconômico III. Ficando mais nítida a comparação entre as médias dos dois grupos na tabela seguinte:

53 Uma pesquisa posterior pode ser realizada com o intuito de entender a razão de quatro escolas do grupo socioeconômico III não apresentarem média no IDEB 2013.

Tabela 4 – Médias do IDEB das escolas de Salvador de acordo com o nível socioeconômico- 2013.

Escolas por nível de INSE	Menor IDEB encontrado	Maior IDEB encontrado	Média Encontrada
Escolas do nível III	1,9	4,6	3,7
Escolas do nível V	2,6	5,6	4

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base dos dados disponíveis em: <<http://sistemasprova-brasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: Nov 2015.

Como podemos observar na Tabela 4, as escolas do nível socioeconômico III alcançaram uma média de 3,7 pontos no IDEB de 2013, enquanto que as escolas localizadas no nível V obtiveram uma média de 4,0 pontos. Diante de uma análise inicial dos dados referidos, podemos supor que mesmo essas escolas estando situadas dentro da mesma rede municipal de ensino e contando, teoricamente, com os mesmos suportes pedagógicos, temos fatores que influenciam diretamente seu desempenho e sua eficácia enquanto instituições educativas, fatores esses que podemos supor estar diretamente ligado com a comunidade na qual está inserida a escola e como os professores e a gestão lidam com essa comunidade.

Portanto, além das questões internas à instituição escolar e às famílias, podemos ainda considerar que as escolas de nível socioeconômico III e V, além de estarem alocadas em grupos socioeconômicos diferentes, pertencem fisicamente a bairros com características sociais e econômicas distintas, o que parece afetar diretamente o desempenho escolar dos estudantes, por terem distintos capitais sociais e culturais à disposição do seu entorno. Criando-se, assim, um espaço hierarquizado socialmente que acaba diferenciando aspectos escolares.

Outro ponto que pode auxiliar nessa discussão é que, considerando todas as escolas de Salvador que fizeram a Prova Brasil em 2013, observamos que das 5 escolas que apresentaram os maiores desempenhos no IDEB da rede municipal de Salvador, 3 estão situadas em áreas centrais dos bairros de Pituaçu e Rio Vermelho, que são considerados bairros mais privilegiados socialmente. Dessas cinco escolas mais bem posicionadas no IDEB, quatro foram alocadas no nível socioeconômico IV do INEP e dessas, uma pertence ao grupo V. Esta escola está situada no bairro do Rio Vermelho e sua renda familiar, segundo o mesmo índice, está entre 2 e 12 salários mínimos e os pais, mães ou responsáveis concluíram o Ensino Fundamental, mas não concluíram o curso superior.

Contraopondo este cenário, das cinco escolas que apresentaram menores rendimentos no IDEB, foi observado que as mesmas estão localizadas em bairros periféri-

cos da cidade, quais sejam: Lobato, Ilha Amarela, Tancredo Neves, e Coutos. Dessas cinco escolas menos bem posicionadas no IDEB, foi possível observar que três estão alocadas no nível IV do INSE e duas estão alocadas no grupo III. Estas duas escolas apresentam, de acordo com a tabela do INSE, a maioria das famílias vivendo com uma renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos e pais e mães/ ou responsáveis que entraram no Ensino Fundamental, porém não o concluíram.

O que vale notar nesses dados é que há muitos fatores influenciando a qualidade e a funcionalidade da educação pública municipal. A localização da escola e, consequentemente, o meio social que a mesma está inserida, parece influenciar diretamente no desempenho de crianças e jovens matriculados na mesma rede de ensino. Escolas que se encontram em bairros mais privilegiados socialmente apresentam não só rendimento melhor no IDEB, como se alocam no grupo socioeconômico melhor situado. Enquanto que escolas pertencentes a bairros periféricos, mais afastados do centro da cidade, que contam com altos índices de vulnerabilidade social, apresentaram não só um baixo IDEB, como foram alocadas em grupos socioeconômicos menos elevados.

Como nos traz Bourdieu (1998), o destino social parece estar vinculado ao grupo ao qual a criança pertence. É exatamente o que vemos ao observarmos o baixo desempenho de escolas que estão em bairros mais periféricos, superpopulosos e, em consequência, carregados de problemas de ordenamento urbano e segurança pública, entre outros fatores. Uma pesquisa maior poderá se debruçar em como esses condicionantes sociais podem alterar, também o desenvolvimento pedagógico dessas escolas e como comprometem, consequentemente, o desempenho desses jovens.

OS OLHOS PENOSOS DAS/ES PROFESSORAS/ES: TECENDO RELAÇÕES

Antes, a grande preocupação era se buscar a democratização do ensino público. Hoje, com a universalização do acesso, ainda não resolvemos os nossos problemas porque a escola pública que temos ainda continua a perpetuar diversas exclusões. Como relata Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 1998, p. 13):

Se até o fim da década de 50 a grande clivagem se fazia entre, de um lado, os escolarizados e, do outro, os excluídos da escola, hoje em dia ela opera de modo bem menos simples através de uma segregação interna do sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão branda, contínua, invisível, despercebida. A escola segue, pois, excluindo, mas, hoje, voando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados.

Para nos auxiliar a entender uma das influências que as crianças e jovens negros sofrem durante seu percurso escolar na rede municipal de educação de Salvador, podemos trazer para a discussão uma categoria de análise ofertada pela obra teórica de Bourdieu que são os *juízos professorais*, e começar a entender como eles se constroem socialmente, reverberam na prática docente diária e acabam por influenciar também o caminho escolar do alunado.

Bourdieu (1998, p. 188) entende por *juízo professoral* como “[...] as classificações que os professores produzem cotidianamente, tanto em seus julgamentos sobre seus alunos ou seus colegas atuais ou potenciais como em sua prática específica (manuais, teses e obras eruditas) e em toda sua prática.” Dessa forma, podemos entender que os professores como sujeitos dessa prática e pertencentes à sociedade, carregam consigo estruturas cognitivas, que se expressam em esquemas de classificação, que podem afetar o destino escolar de inúmeras crianças.

A grande questão é perceber que esse julgamento é quase sempre negativo quando consideramos a rede pública municipal em questão, o que pode levar a um desvio no percurso escolar ao se analisar o desempenho das crianças no Sistema de Avaliação Básica (SAEB), do INEP, responsável pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para além dos fatores socioeconômicos e sociais que levantamos há pouco, podemos conjecturar que há também uma relação entre o desempenho dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I no SAEB e o julgamento professoral quando, ao se analisar os questionários socioeconômicos dessa avaliação por outro viés, percebemos que a imensa maioria dos estudantes matriculados no sistema de ensino municipal de Salvador estão classificados na categoria socioeconômica IV, ou seja, seus pais podem ou não ter concluído o ensino médio, mas não concluíram a faculdade, entre outras características desfavoráveis.

Ciente que desde a LDB 1.994/96 se faz obrigatório à posse de diploma de nível superior para lecionar na rede municipal, podemos concluir que o fato da maioria das crianças estarem situadas no grupo em que a maioria dos pais pode possuir somente o ensino médio completo, nos faz perceber que os filhos e filhas das professoras que lecionam nessa rede não estão matriculados nas escolas públicas. A ausência de escolas alocadas no nível socioeconômico VI e VII, nos quais, as mães, pais ou responsáveis concluíram o Ensino Superior e podem ou não estar cursando pós-graduações, também nos ajuda a constatar a ausência ou insignificante presença de filhos e filhas de graduados matriculados nas escolas públicas.

Não obstante, se a grande parcela das professoras não matricula seus filhos nas escolas públicas, quiçá outros profissionais de ensino superior? Os dados retirados do questionário socioeconômico realizado juntamente com a Prova Brasil corrobora essa observação, pois o nível socioeconômico predominante é aquele cujos pais não

concluíram o nível superior.

Logicamente que pode ter um grupo pequeno de professoras que realizem essa ação, porém não chega a ser um número que possamos considerar como significativo. Assim, podemos nos interrogar: se o ensino público não é considerado viável para os filhos e as filhas das professoras que nelas atuam, como considerar que as mesmas acreditem no trabalho que fazem e acreditem que a escola pode mobilizar socialmente algum setor da sociedade?

Além disso, através da nossa experiência de trabalho, quando questionamos a alguma professora da rede sobre esse fato há uma estranheza e quase nunca uma reflexão maior sobre essa situação. Aqui se aplica a reflexão de Bourdieu (1998, p. 199) acerca das operações de classificação a que procedem os professores na sua prática. Ele acredita que “[...] os agentes encarregados das operações de classificações [...] só fazem bem o que tem a fazer (objetivamente) porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem, porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer [...]”.

Portanto, pode parecer difícil aceitar essa reflexão, moralmente. Porém, o fato é que o ensino ofertado por essa rede tem levado a um grande índice de insucesso na vida escolar. Certamente, isso pode refletir na forma como os sujeitos envolvidos olham para o ensino público e no que se espera com que o alunado aprenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados, pudemos observar que há uma possível relação entre o desempenho das crianças e jovens matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental de Salvador com o nível socioeconômico a qual estas pertencem. Ao observarmos os dados ofertados pelos questionários socioeconômicos da Prova Brasil, constatamos que as escolas que se localizam nos bairros mais privilegiados socialmente apresentam uma média superior a escolas que se encontram em localidades menos privilegiadas.

Observamos que o nível de escolaridade das mães e pais dessas crianças também pode influenciar o desempenho dos mesmos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, de modo que as escolas que possuem em sua maioria pais, mães e/ou responsáveis que apresentam nível fundamental completo apresentam melhores índices no IDEB, ao contrário de escolas que apresentam, em sua maioria, pais, mães e/ou responsáveis que não concluíram o Ensino Fundamental apresentando, portanto, IDEB menor.

Também evidenciamos que não há nenhuma escola da referida rede que apresenta, em sua maioria, alunos e alunas cujos pais e/ou mães tenham concluído o Ensino Superior, demonstrando o quanto o juízo professoral pode auxiliar na perpetuação de desigualdades escolares.

Todas essas constatações servem para observarmos o quão esses fatores podem influenciar o percurso e a trajetória dessas crianças e jovens ao longo da sua caminhada escolar. A escola pública ofertada pela Prefeitura de Salvador apresenta-se como um “funil” que a cada passo vai selecionando mais e mais seus pares. De modo a mostrar o quanto o poder social e cultural se faz importante no cotidiano da escola. Ações políticas devem ser tomadas para que esse quadro seja modificado.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64

_____. O capital Social- notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 65-69.

_____. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 185- 216.

GATTI, Bernadete. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 30, n. 1. p. 11-30. jan./abr. 2004.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Prova Brasil 2013: Base de dados**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasil-Resultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 20 Out. 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em 15 Out. 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf> Acesso em Out. De 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Informações Estatísticas. Microdados Prova Brasil 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em Nov. de 2015.

PLANK, David. **A Unificação dos Sistemas Escolares Estaduais e Municipais - Série Estudos**, n. 6. Disponível em:< http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.doselect_action=&co_obra=17227> . Acesso em Fev. 2016

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e Desigualdade. Brancos e Negros no ensino superior**. Brasília: Líber Livros, 2004, p. 7-17.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR. **Matrículas na Rede de ensino municipal de Salvador/Educação em números**: matrícula de alunos por raça e cor. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-matricula-raca.php>> Acesso em Out. 2015.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 492-517, 2013a.

- volume 1 -

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Filosofia da Educação

A METODOLOGIA HERMENÊUTICA E A PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: UMA ABORDAGEM BASEADA EM CORETH

Marcelo Gonçalves Santos (UFPE)
marcelo.gsantos@ufpe.br

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, no campo acadêmico-científico, conforme Dreyfus e Rabinow (1995), as mais influentes formas de abordagem do fenômeno humano têm sido a Fenomenologia, o Estruturalismo e a Hermenêutica. A fenomenologia husserliana possui como núcleo central a noção de que, na relação sujeito/objeto – onde vigora a atividade humana de conhecimento da realidade – há um sujeito transcendental que doa o sentido. A posição metodológica hermenêutica deixa de lado a tentativa fenomenológica de compreender o ser humano como um sujeito doador de sentido, mas preserva a esfera do sentido, localizando-o nas práticas sociais e nos textos literários. Isto porque a hermenêutica contemporânea é herdeira, ao mesmo tempo, da descrição fenomenológica das experiências da consciência, tornada obrigatória por Husserl; do horizonte histórico de todo filosofar, situado por Dilthey; e da conjugação de ambos através da compreensão das práticas histórico-culturais nas quais o ser humano se desenvolve, contendo um sentido que nunca pode se tornar totalmente explícito, apenas através de certas características gerais, coadunado a partir de Heidegger.

Na presente abordagem, buscamos a dimensão metodológica da Hermenêutica, ou seja, uma metodologia de compreensão e interpretação. É necessário lembrar, porém, que a Hermenêutica, principalmente a partir de Heidegger e Gadamer, constituiu-se como uma filosofia que visa a compreensão da experiência humana no mundo. A aproximação metodológica que empreendemos volta-se à pesquisa no campo da Educação e Espiritualidade.

HERMENÊUTICA, EDUCAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – UM PANORAMA

Os debates na esfera das relações entre Hermenêutica e Educação são plurais. Desenvolvem-se interpelando as seguintes questões: os conflitos que cercam as práticas escolares, o saber educacional e as práticas sociais; os impulsos endógenos de novas perspectivas educacionais; a educação entendida como uma prática antropológica, ética e política que envolve mais questões de sentido e não tanto de verdade; as Ciências da Educação e a hegemonia do “panlogicismo epistemológico”;

a preservação da dialogicidade, da polifonia, da alteridade e da humanidade, por meio da pluralidade epistemológica; a perspectiva crítico-reflexiva e a *práxis*; a decodificação da lógica do saber instrumental que causa uma racionalização cada vez mais abstrata e metódica sobre a educação; a conservação e ampliação da experiência, como uma abertura a novas possibilidades de pensar, conhecer, educar e agir e não sua dissecação e eliminação, como o faz o método analítico.

Inicialmente, buscamos delinear as linhas mestras de elaborações correntemente desenvolvidas na área de interseção entre a Hermenêutica, a Educação e a Pesquisa em Educação, presentes em periódicos especializados. Em seguida, visamos, através de uma abordagem fundada em Coreth (1973), suscitar reflexões vinculadas às exigências que possam se apresentar aos que optem, no campo da Educação e Espiritualidade, por uma metodologia de pesquisa inspirada na Hermenêutica.

Carvalho (2006) propõe a Hermenêutica como condição de abertura e possibilidade de sustentação ou de superação de quaisquer paradigmas na âmbito da Educação. Esta, por sua vez, entendida como uma prática antropológica, ou seja, formulada como uma prática com todos os contornos humanos, para além dos objetivos da produção de bens. Ao desenvolver sua abordagem, Carvalho aponta o seu foco analítico para as Ciências da Educação, que se desenvolveram, segundo o autor, como estratégia de afirmação no seio da comunidade científica e como possibilidade de escapar aos propósitos doutrinários religiosos e políticos, como também às utopias especulativas. Isto resulta em uma fragilização da autonomia e da própria identidade da Educação, provocando uma série de impasses e desajustamentos nas Ciências da Educação: defraudações de expectativas; oposição de propostas entre políticos e economistas e os cultores das Ciências da Educação; protagonismo das ciências contributivas – como a Psicologia e a Sociologia – sobre a identidade educativa; hesitação entre o quantitativismo duro e um militantismo que escape ao abstracionismo; onipotência dos critérios metodológicos e do pedagogismo. Contudo, como afirma o autor, o saber pedagógico como prática refletida é

o resultado de uma prática projectiva de mediação, refractária a uma obsessiva objectivação na exacta medida em que esta última visa a redução da realidade dos processos educativos à dimensão de um objecto da actividade de investigação com a consequente ocultação dos sujeitos dentro dos limites das suas próprias sombras que são justamente o Método e o Objecto no quadro de uma soberania racionalista (p. 225).

Ele sugere o recomeço de todo debate acerca das relações entre as Ciências da Educação e o saber pedagógico, a partir dos contributos críticos de Ricoeur e Gadamer, “aceitando-se, para este efeito, o reconhecimento de uma ruptura prévia com a autocracia da vigilância epistemológica e, concomitantemente, a validade da afirmação do valor da crítica hermenêutica” (CARVALHO, 2006, p. 229). Com isso,

a preocupação central não é já a de consolidar a lógica científica por si mesma, propósito que a epistemologia servia, mas a de garantir e consolidar, inclusive com as abordagens científicas, o perfil antropologicamente conseqüente da educação para a dignidade dos seus actores e, em todas as circunstâncias, para a afirmação ética dos seus destinatários perante as práticas e os saberes, concebidos ambos como cimento e estrutura da sua humanidade (p. 230).

Miranda (2010) busca situar a questão da formação do professor-pesquisador no horizonte compreensivo, característico da Hermenêutica, onde questões referentes aos métodos e técnicas de pesquisa, à objetividade e validade científica, abrem espaço para as tematizações referentes ao encontro com a alteridade e, à experiência hermenêutica do diálogo com o outro, elementos essenciais à pesquisa e à própria formação docente no campo educacional. Partindo da reivindicação pela formação de professores-pesquisadores e da consideração dos efeitos insatisfatórios das práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar, propõe a presença da pesquisa hermenêutica no processo de formação de professores, ressaltando os conceitos de experiência e diálogo.

Sobre o conceito hermenêutico da experiência presente na formação do professor-pesquisador, ele esclarece:

Fazer da pesquisa uma experiência significa compreendê-la na sua singularidade histórica e na sua abertura ao outro. Esses elementos constitutivos da experiência nos abrem a possibilidade de pensar a pesquisa no processo de formação do professor-pesquisador como um verdadeiro acontecer. Acontecer que não está propriamente determinado por um conjunto de técnicas e procedimentos científicos, que não é governado pelo princípio da previsibilidade e que não transforma a experiência do sujeito em repetição capaz de ser generalizada. O que estou dizendo com isso é que, a lógica da pesquisa em educação não deve ser compreendida a partir de modelos fixos e previsíveis, mas a partir da lógica do acontecimento onde cada experiência remete à sua própria singularidade (MIRANDA, 2010, p. 144).

Alves (2011) visa apresentar o modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento da educação. Isto significa, concomitantemente, a reflexão sobre a dimensão metodológica da Hermenêutica Filosófica e sobre o modo e a forma de acontecer da Educação à luz da experiência hermenêutica. Os princípios metodológicos da Hermenêutica Filosófica provocam uma abertura na experiência educativa de modo a conservá-la e ampliá-la, e não dissecá-la, de modo a possibilitar novos modos de pensar, conhecer, educar e agir. Nas palavras do autor:

Uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo. O sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega ao jogo da própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade. Trata-se da lógica dos acontecimentos, que não é captável pela lógica dos conceitos. Deste modo, na educação, é importante a valorização da metáfora, pois ela amplia as possibilidades compreensivas, que, por sua vez, abrem espaço para a pluralidade contra o esmagamento do modelo único e seus perigos. Numa palavra, os jogos pedagógicos, a despeito do domínio buscado por diferentes técnicas, trazem consigo o movimento próprio da existência humana, que é a tensão entre iluminação e encobrimento (p. 244).

Rozek (2013), ainda a partir das elaborações de Hermenêutica Filosófica de Gadamer, propõe-se a pensar a formação docente como uma relação hermenêutica, ou seja, uma relação de produção de sentidos, a formação de professores(as) como uma prática que compreende e interpreta, desvenda e produz sentido, contribuindo para a ampliação do horizonte compreensivo acerca das relações que se estabelecem na relação pedagógica. Tudo isto tendo em vista a educação inclusiva. Segundo a autora, no campo educativo, “há necessidade de reconhecer o diálogo como elemento mediador de práticas e relações pedagógicas mais inclusivas e humanizadoras. Tem-se percebido dificuldades em estabelecer, na dialogicidade, uma possibilidade compreensiva mais ampliada do outro” (p. 119).

Silva (2012) visa apresentar uma possível contribuição da interpretação hermenêutica como formulada por Ricoeur. Esta interpretação volta-se para os textos e indica uma atitude concomitantemente metodológica e ontológica, ou seja, pressupõe a filosofia reflexiva que vincula o procedimento à totalidade de sua reflexão. Nesta abordagem, imaginário, inconsciente, ideologia, utopia, consciência ingênua, consciência reflexiva, revelação e interpretação são conceitos pertinentes. Assim,

na interpretação de textos, na esfera pedagógica, é [fundamental] considerar os muitos elementos, as implicações históricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas e de linguagem, sendo, portanto, relevante compreender as ações sociais, as referências encontradas no texto, os recursos hermenêuticos, metodológicos, ontológicos e epistemológicos, possibilitando uma visão do conhecimento construído ou que será construído. A linguagem e o real mediados por símbolos, signos, mito e poesia são elementos que revelam o mundo do texto, o mundo do autor e o mundo do leitor, seja nas obras teóricas ou nas obras poéticas. São, portanto, mundos que se cruzam, que podem se entrelaçar, se complementar, ou simplesmente, se contradizer (p. 34).

Vilela (2013) apresenta um estudo da sala de aula desenvolvido com aporte metodológico e teórico da Hermenêutica Objetiva, de Oevermann. Nesta função, a Hermenêutica Objetiva reconstrói analiticamente a sala de aula, em substituição aos procedimentos da observação e da interpretação. Esta reconstrução analítica atende às seguintes regras:

evitar que a subjetividade de uma única pessoa se projete na interpretação; possibilitar que diferentes pontos de vistas possam ser expressados e testados com os fatos registrados; possibilitar o cruzamento de interpretações dadas por diferentes pessoas diante de uma mesma situação registrada; testar e assegurar a objetividade da interpretação (p. 52).

Weller (2010) esclarece como Oevermann estabeleceu esse método de coleta de dados qualitativos, pois ele “concebeu a hermenêutica objetiva a partir da experiência prática, ou seja, com base nas pesquisas empíricas” (p. 294) que coordenou. Então,

trata-se de uma proposta metodológica de coleta e análise de dados empíricos desenvolvida e fundamentada na prática, e não em categorias previamente elaboradas, cujo objetivo é a reconstrução do meio social pesquisado (p. 294).

Devechi e Trevisan (2010) identificam que o surgimento e o desenvolvimento das pesquisas qualitativas ocorreu como uma rejeição ao modelo metodológico-epistemológico positivista. Este modo qualitativo de investigação “se estende desde a fenomenologia, passando pela hermenêutica, à dialética em seus diferentes desdobramentos, tendo como objetivo principal apreender os fatores não considerados pelas pesquisas de ordem hipotético-dedutivas” (p. 148). Conforme os autores, as pesquisas qualitativas “trouxeram muitos benefícios para a educação, pois foi por seu intermédio que passamos a considerar elementos não mensurados por meios matemáticos, como a subjetividade, os valores, os contextos, os sentimentos, as diferenças e as questões sociais e culturais, entre outros” (p. 148).

Entretanto, eles discernem diferentes tipos de abordagens qualitativas e apontam aquelas que consideram ter maior vitalidade na educação atual: “as fenomenológico-hermenêuticas (na linha de Husserl, Heidegger e Gadamer), as crítico-dialéticas (segundo Karl Marx, Lukács e A. Gramsci) e as hermenêutico-reconstrutivistas (de Apel, Habermas e Honneth)” (p. 151). Abstraindo as abordagens crítico-dialéticas, ausentes do foco deste trabalho, não obstante estarem colocadas como polo entre as outras duas, consideramos as características e os contrastes entre as abordagens fenomenológico-hermenêuticas e hermenêutico-reconstrutivistas como tratamentos que, por caminhos próprios, apuram a Hermenêutica e a sua esfera metodológica. De-

vechi e Trevisan (2010) identificam-se como defensores das abordagens hermenêutico-reconstrutivistas. Nós, situamos a metodologia decorrente da hermenêutica corethiana, que investiga no campo da Educação e Espiritualidade, como tributária das abordagens fenomenológico-hermenêuticas. Isso porque a visualizamos como uma adequada aproximação quando o eixo de gravidade da pesquisa é a espiritualidade, embora nos pareça ser promissora a pesquisa que lide com a espiritualidade de modo afim ao percurso proposto pelas abordagens hermenêutico-reconstrutivistas. Assim,

Nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, o sujeito aparece como intérprete do objeto. As pesquisas buscam desvendar ou decodificar subjetivamente os pressupostos implícitos nos textos, nos discursos e nas comunicações. Elas levam à consciência a posição do sujeito que interpreta, oferecendo o significado pela manifestação dos textos em seus contextos históricos. [...] O sujeito é sempre confrontado com o objeto, ele o interpreta no sentido do contexto, buscando compreendê-lo a partir do momento histórico em que o mesmo ocorre. [...] A tarefa é, portanto, vivenciar, pela interpretação, os significados possíveis estabelecidos no diálogo com o mundo (pp. 151-152) (grifos originais).

A ABORDAGEM HERMENÊUTICA CORETHIANA E A PESQUISA TEÓRICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

É provável que nos deparemos, no itinerário da pesquisa teórica desenvolvida no campo da Educação e Espiritualidade, com dificuldades que precisarão obter solubilidade filosófica e operativa. A seguir, apresentaremos algumas destas dificuldades, examinadas com os recursos compreensivos da metodologia hermenêutica que, conforme já afirmamos acima, desdobra-se como a trajetória metodológica da Hermenêutica Filosófica. Parece-nos frutífero iniciar a abordagem das relações que se podem estabelecer entre estes dois campos através de um levantamento dos possíveis entraves que a pesquisa novíça em Educação e Espiritualidade pode provocar, lançando mão da metodologia hermenêutica como uma metodologia favorável a este campo de pesquisa. Ao mesmo tempo, atendendo ao apelo comum da Hermenêutica e da Espiritualidade, possibilita-nos mediar uma pela outra, desenvolver uma compreensão situada em um horizonte de encontro e na presença mútua.

A primeira das dificuldades encontradas diz respeito à imperatividade da *interpretação* nas abordagens teóricas e acadêmicas contemporâneas – na própria hermenêutica; seus limites, crise e o vínculo – quase sempre litigante – que é estabelecido com a compreensão. Como as obras literárias são “objeto” frequente das pesquisas em Educação e Espiritualidade, confrontamo-nos com a impositividade de ter que interpretá-las.

A segunda dificuldade prevista refere-se à provável consequência – ao que parece impossível de ser contornada ao se realizar uma pesquisa neste campo – de manifestarem-se novos aspectos e novas perspectivas, para além do teor das respectivas obras. Uma insuperável *abertura de sentido* que pode não apenas deformar a compreensão de cada obra, como também esvaziar a coerência teórica da pesquisa, extrapolando conclusões.

Outra dificuldade é a relativa à necessidade de fazer frente à sistematização *contextual* das obras, suas idiossincrasias e “véus” de espaço e tempo, principalmente no tocante à sua multiplicidade semântica.

Como última dificuldade, apontamos, em geral, os desafios de se fazer uma pesquisa que contemple, de fato, o *esclarecimento progressivo da ideia de espiritualidade*, na perspectiva da formação humana, e que seja uma contribuição congruente ao campo da Educação e Espiritualidade.

Quanto à primeira dificuldade, Coreth (1973) evidencia que o império da interpretação é uma herança da modernidade, principalmente no tocante ao vínculo entre o Racionalismo e o Empirismo, à preponderância do discurso sobre a intuição e à ascendência das Ciências da Natureza sobre as Ciências do Espírito (ou Ciências da História ou Ciências Humanas). A *compreensão*, modo operativo das Ciências Humanas, envolve a apreensão de sentido e, na sua gênese relacionada ao intelecto, imediatez da visão da inteligência. A *interpretação* vincula-se à racionalidade e, por isso, tende para a explicação, o que excluiria, no caso da pesquisa no referido campo, a condição de dirigirmo-nos preponderantemente ao sentido e desmontaria os alicerces erigidos pela imediatez da visão da inteligência.

Porém, a Hermenêutica possibilita uma abordagem que conjuga este par de operações do saber, desfazendo a sua presumida dualidade. A Hermenêutica propõe que toda mediação (racional), toda interpretação, é uma mediação de sentidos, uma mediação entre uma e outra imediatez de visão, uma interpretação de intelectos. Assim,

Interpretar, ao contrário, quer dizer a mediação pelo conhecimento racional, que pressupõe a imediatez da compreensão prévia, mediando-a, porém, racionalmente por decomposição, fundamentação e explicação, e elevando-a assim à imediatez mediata de uma compreensão aprofundada e expressamente desenvolvida. Esta se tornou mais diferenciadamente consciente de seus elementos, mas de novo – através da mediação – possibilita uma nova imediatez de apreensão espiritual de sentido (CORETH, 1973, p. 48).

Desse modo, a abordagem hermenêutica nos ajuda a desenvolver uma compreensão íntegra do que nos propomos, possibilitando, com o uso da mediação interpretativa, uma apreensão espiritual do seu sentido. É necessário advertir que o

significado de *espiritual*, acima apresentado por Coreth, é o de “espírito de um época”, “espírito cultural”, “mentalidade de um povo”, e não o inerente ao campo da Educação e Espiritualidade.

A segunda dificuldade apontada é, na realidade, mais um benefício à compreensão do que um risco para ela. A Hermenêutica esclarece que, ao lado da compreensão propriamente humana, há uma *compreensão objetiva*, que não apenas lhe é derivada mas também retorna a ela, ampliando a humanidade da compreensão. A compreensão objetiva diz respeito aos significados dos conjuntos de sinais estabelecidos pelo ser humano. “No sinal há um ‘sentido’ estabelecido pelos homens, dirigindo-se à compreensão de outros homens. [...] É por isso que a compreensão do sinal constitui uma forma modificada e materializada da compreensão humana” (CORETH, 1973, p. 55). Dai ocorre o “fenômeno notável” de que, ao objetivar um sentido através de sinais, de um texto por exemplo, esta objetivação não apenas exerce a função de mediar a compreensão humana, como adquire autonomia perante aquele que criou a obra, possibilitando a ampliação do sentido. Desse modo,

Na compreensão não se trata apenas de reproduzir o que foi pensado ou querido na ação significadora, mas também de compreender a coisa em si mesma. Podemos compreender um sinal, um texto escrito ou uma obra histórica de arte melhor e mais plenamente do que o excogitou o autor (CORETH, 1973, p. 56).

A compreensão, conforme a Hermenêutica, “é um acontecimento de muitas camadas, podendo apreender uma formação de sentido em vários graus de sua significatividade, ou seja, em ‘sentido’ diverso – não arbitrário, mas legitimamente interpretado” (CORETH, 1973, p. 56). A compreensão objetiva possibilita mais compreensão humana, que é o que almejamos em uma pesquisa no campo da Educação e Espiritualidade.

Destarte, com esse emprego da abordagem hermenêutica, poderá “abrir-se o sentido sobre um fundo mais amplo, num novo contexto historicamente desenvolvido; pode manifestar novos aspectos e perspectivas, que permaneciam fechadas para o autor” (CORETH, 1973, p. 56), o que, acreditamos, é muito favorável aos objetivos postulados no campo da Educação e Espiritualidade.

No tocante à terceira dificuldade, atingimos o domínio primordial da Hermenêutica: a *compreensão histórica*. Ao considerar o contexto histórico para a compreensão, a Hermenêutica estabelece que há “essencialmente as mesmas estruturas de toda compreensão humana no diálogo ‘imediato’” (CORETH, 1973, p. 58). A aproximação dos sentidos objetivados historicamente deve ser uma aproximação e uma compreensão humana através do diálogo. Dessa maneira, a compreensão idiossincrática, histórica,

ainda que analogamente, possui um caráter dialogal. Devo deixar que me falem e me instruam; necessito dirigir ao texto perguntas, que permito me sejam respondidas por ele; tenho que me abrir para o sentido tencionado, olhando para a coisa, mantendo minha compreensão sempre em suspenso a fim de deixá-la ser completada, aprofundada e justificada pelo texto (CORETH, 1973, p. 56).

Em relação à quarta e última dificuldade apontada, a Hermenêutica apresenta-se muito favorável à assunção da espiritualidade na realização da pesquisa. A mencionada metodologia/filosofia propugna que a forma primária de compreensão é a *compreensão humana*. Nesta, ao compreender-se o enunciado linguístico e a coisa pensada, e por intermédio das duas, compreende-se “o outro” com quem se fala. Ora, a espiritualidade envolve o comprometimento com o sentido de vida, a atenção e o cuidado de si, dos outros e do mundo (RÖHR, 2012). Na compreensão humana, que é central na Hermenêutica, “o que me importa é compreender o outro humanamente a partir de seu mundo e em sua situação” (CORETH, 1973, p. 55), o que coincide com o comprometimento típico da espiritualidade.

Por outro lado, a compreensão humana desmobiliza a dicotomia entre os enunciados e sua compreensão, subsistindo apenas diferenças na apreensão e nos pressupostos, que não descaracterizam uns e outros, havendo “uma multiplicidade de aspectos e dimensões onde se move a compreensão” (CORETH, 1973, p. 55). A espiritualidade pressupõe a multidimensionalidade do ser humano e sua integralidade (RÖHR, 2012), e isto converge com a citada multiplicidade de aspectos e dimensões. Desse modo, a compreensão “pode apreender um conteúdo de sentido [...] em planos muito diversos e em várias relações ou direções de sentido” (CORETH, 1973, p. 55), o que favorece a espiritualidade na pesquisa.

A Hermenêutica também é uma metodologia favorável à pesquisa no campo da Educação e Espiritualidade porque refere-se a contextos de sentido e de finalidade. Como anunciado acima, a espiritualidade, notadamente na perspectiva da formação humana, envolve o comprometimento com o sentido da vida e se faz tributária das finalidades existenciais. Na Hermenêutica, do mesmo modo que na compreensão dos sinais, há uma *compreensão prática* voltada para o sentido humanamente estabelecido das coisas. Firmando a noção de que esta compreensão prática “é uma forma de compreensão humana, por intermédio das obras em que o pensamento e a vontade do homem se objetivam” (CORETH, 1973, p. 57), que estas obras oriundas do pensamento e da vontade encadeiam finalidade e sentido humanos e incluem a dimensão espiritual, consideramos que, ao se contemplar esta esfera (prática) da compreensão (reforçando-se, desse modo, a compreensão humana), alcança-se a totalidade dos contextos significativos, característica também presente na espiritualidade. Coreth (1973), afirma:

Nessa totalidade realiza-se, contudo, também uma compreensão prática de ordem superior. Compreendemos que nos devemos comportar assim e não de outro modo; que isto ou aquilo foi ordenado ou proibido. Compreendemos, também na realização da experiência prática, valores e deveres morais, imposições morais, normas da atitude correta em relação aos outros homens. Na medida em que também aí se abre um sentido ou uma estrutura significativa, trata-se igualmente de uma compreensão, mas prática, visto que, por um lado, se realiza na vida prática, e, por outro, se ordena à realização prática. É justamente por isso que crescemos – com maioria de razão – no contexto do sentido do mundo propriamente humano (p. 57).

Este crescimento no sentido do mundo propriamente humano, compreensão prática de ordem superior, pressupõe os conteúdos éticos e metafísicos presentes na dimensão espiritual (RÖHR, 2013).

Por conseguinte, buscamos explorar as compreensões *objetiva, histórica, humana e prática*, que esclarecem como a compreensão é uma apreensão de sentido – o que é essencial na Hermenêutica – em sua sinergia com os princípios e perspectivas da pesquisa teórica em Educação e Espiritualidade. Coreth (1973) chega a afirmar, ao que nos parece, nesta mesma direção (ressalvada a advertência retromencionada sobre o significado de “espiritual” inerente ao pensamento do autor): a compreensão “é o evento básico da visão espiritual, e a ela se abre uma multiplicidade de conteúdos e relações de sentido na totalidade significativa de nosso mundo” (p.60).

A partir destas indicações (as problemáticas da pesquisa no campo da Educação e Espiritualidade – que pressupomos – e os seus vínculos com a metodologia hermenêutica – que vislumbramos), consideramos que, para realizar uma pesquisa teórica neste campo, inspirada na Hermenêutica, é necessário apoiarmo-nos nas estruturas básicas da compreensão, na unidade estrutural que as caracteriza tipicamente na Hermenêutica, a saber: *estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação* (CORETH, 1973). Esta unidade estrutural significa que cada estrutura implica necessariamente nas outras, há plena simultaneidade e complementaridade entre elas. Não há gradação ou fragmentação, tampouco superposição. Cada uma delas é mediada e faz a mediação das outras.

Na perspectiva da *estrutura de horizonte*, deparamo-nos com a compreensão do conteúdo singular em sua relação com o contexto de sentido. Ao voltarmos o foco compreensivo para um conteúdo singular, este “é apreendido na totalidade de um contexto de sentido, que é pré-compreendido e co-apreendido, mas de maneira a se tornar condição da abertura de sentido do conteúdo singular” (CORETH, 1973, p. 101). O conteúdo singular é apreendido compreensivamente no âmbito de uma totalidade, que é o contexto de sentido. O contexto de sentido é anterior e simultâneo

à compreensão do conteúdo singular e configura-se como condição para a abertura de sentido deste, abertura necessária em um processo compreensivo. Dizendo de outro modo: a abertura de sentido do conteúdo singular é impulsionada pelo contexto de sentido. Por outro lado, essa totalidade de sentido torna-se presente no ato compreensivo em virtude da mediação dos conteúdos singulares. Assim, “a compreensão do singular é condicionada pela compreensão do todo, mas a compreensão do todo será mediada pela compreensão do conteúdo singular. Um elemento condiciona o outro e continua a se determinar a si mesmo no outro” (CORETH, 1973, p. 101). Eis o horizonte da compreensão.

Desse modo, em uma abordagem teórica no campo da Educação e Espiritualidade, há indícios de que é necessário esclarecer o contexto de sentido presente nas obras que nos atraem o foco compreensivo e que nos vinculam a elas, ao mesmo tempo em que estas obras vão mediar a compreensão do fundo que lhes dá sentido, determinado-se a si mesmas nele. Ao que nos parece, isto aponta para um aspecto central na espiritualidade, que estabelece bases coerentes para a pesquisa neste campo: a integralidade.

Por isso, devemos procurar alcançar o horizonte da compreensão ao longo de toda investigação. “Isso, contudo, só pode ocorrer a partir do nosso próprio ponto de vista histórico. Trazemos sempre e necessariamente nosso próprio mundo de experiência e de compreensão como condição de nossa compreensão” (CORETH, 1973, pp. 101-102). Então, deverá estar presente, para a compreensão das obras a que nos referirmos, o nosso próprio ponto de vista histórico, o nosso mundo de experiência e de compreensão. À semelhança do que afirmamos antes, isto aponta para outro aspecto fulcral na espiritualidade: a inseparabilidade entre o que é pesquisado e a experiência pessoal, a vivência. Não há espiritualidade sem a sua vivência, sem a sua pessoal experiência. Contemplar, em uma pesquisa, o horizonte da compreensão, é realizá-la com espiritualidade.

A *estrutura circular* trata da autocomplementaridade da compreensão através da abertura para a coisa. Isso significa que a compreensão complementa-se a si mesma no fazer compreensivo aberto à coisa. Compõe esse processo de autocomplementação a pré-compreensão, que é o fundo a partir do qual a compreensão se desenvolve, sendo rematada pelo próprio ato da compreensão. “Por sua essência, a pré-compreensão não é fechada em si; o mundo da compreensão nunca é uma grandeza definitivamente fixa. Ao contrário, continua formando-se sempre, graças à apreensão de novos conteúdos: alarga-se e aprofunda-se com o progresso da compreensão” (CORETH, 1973, p. 102). Desse modo, a “compreensão só é possível na abertura para a coisa. A pré-compreensão deve abrir-se à coisa mesma, desdobrando-se para a compreensão dela” (CORETH, 1973, p. 102).

Esta autocomplementaridade que envolve a pré-compreensão e a compreensão exerce a função, através da abertura, tanto de aproximar a compreensão da coisa quanto, com a fecundidade que a coisa exerce sobre a compreensão, estabelecer um novo momento de conteúdo nesta e enriquecer as possibilidades de compreensão posteriores. Coreth (1973), afirma:

Assim, a compreensão se move numa dialética entre a pré-compreensão e a compreensão da coisa, em um acontecimento que progride circularmente, ou melhor, em forma de espiral, na medida em que um elemento pressupõe o outro e ao mesmo tempo faz com que ele vá adiante; um medeia o outro, mas continua a determinar-se por ele (p. 102).

A partir disso, devemos realizar esta autocomplementaridade da compreensão na sua abertura para as obras a que nos propomos estudar. A partir de uma pré-compreensão aberta, principalmente a pré-compreensão no campo da Educação e Espiritualidade, abordaremos as referidas obras, fazendo com que elas possam fecundar a própria pré-compreensão, de modo que haja o esclarecimento progressivo desta área do conhecimento, conforme necessidade estabelecida em seus cânones, e também o desdobramento de possibilidades de compreensão posteriores. Aliás, entendemos que esta espiral que integra a pré-compreensão e a compreensão e as faz progredir, afina-se com as metas da espiritualidade, que fomentam uma ampla mediação e uma múltipla determinação, tributárias da abertura que as caracterizam.

Semelhantemente, há a *estrutura de diálogo*. Coreth (1973), afirma:

Devemos abrir-nos ao outro, para entender o sentido de suas palavras. Com isso, tomamos, por um lado, esse sentido dentro do próprio mundo de compreensão, a partir do qual o compreendemos; por outro lado, abrimos e ampliamos esse mundo pela percepção compreensiva de novos conteúdos e relações de sentido. No diálogo, mantemos nossa compreensão aberta, para enriquecê-la e corrigi-la (p. 102).

O enriquecimento e a corrigenda da compreensão são dados pela abertura aos sentidos provocados pelas palavras do outro. Os novos conteúdos e relações de sentido penetram o nosso mundo da compreensão mediados pelo olhar para a coisa, que se torna veículo para o diálogo com o outro em sua manifestação de sentido sobre o mesmo.

A visão da coisa proporciona a compreensão do enunciado, o qual, por sua vez, possibilita uma compreensão mais plena da coisa. De novo, um elemento condiciona e medeia

o outro. Compreensão linguística e compreensão da coisa mostram uma relação mútua, na qual um elemento tanto condiciona quanto pressupõe o outro, determinando-o e desenvolvendo-se a si mesmo nele. Eis, de novo, um acontecimento de mediação circular ou que progride em forma de espiral (CORETH, 1973, p. 103).

Talvez não haja nada mais importante, dentre o que é requisitado neste tipo de pesquisa, do que o diálogo para entender o sentido das palavras exaradas nas obras sobre as quais nos debruçamos, de tal forma que elas corrijam e enriqueçam o nosso mundo da compreensão e, conseqüentemente, a sua esfera aberta e progressiva no campo da Educação e Espiritualidade. Por isso, cogitamos um veemente olhar para as “coisas” deste campo, buscando as perspectivas das obras que elegemos, de modo a dialogar com elas e possibilitar a sua anunciação para todos que queiramos nos aproximar desse diálogo.

Por fim, dentre as estruturas fundamentais da compreensão, Coreth (1973) nos apresenta a *estrutura de mediação*. Esta estrutura ressalta a compreensão como um acontecimento vivo entre sujeito e objeto, entre imediatez e mediação. Nem um nem outro são isentos da presença mútua. Não há, *stricto sensu*, autonomia entre ambos. Não há, propriamente, subjetividade ou objetividade puras. Nenhum dos dois é absoluto perante o outro. Desse modo,

O sujeito concreto já é em si mesmo condicionado e marcado por seu mundo e sua história; nesse sentido, já é ‘objeto’ de seu mundo, antes de poder tornar-se ‘sujeito’ dele. É, porém, ‘objeto’ de seu mundo enquanto é ‘sujeito’, isto é, enquanto pelo conhecimento e pela compreensão tem um mundo, realizando-o por sua livre decisão e por sua atividade. Entretanto, em sua visão e maneira de compreender cada objeto já penetra a totalidade de seu mundo de experiência e compreensão. A partir dele, propomos perguntas ao objeto, que se nos abre sobre determinados aspectos e perspectivas (CORETH, 1973, p. 103).

Ao mesmo tempo, o “mundo” – o objeto – é exaustivamente mediado por nós – sujeitos. Não é um mundo apenas empiricamente dado, “mas também, ao mesmo tempo, um mundo marcado historicamente e interpretado linguisticamente” (CORETH, 1973, p. 103). Constitui-se como o lugar onde permanentemente nos experimentamos e nos compreendemos.

No horizonte do mundo e por meio do mundo experimentamos a relação imediata ao ser, que nos ocorre e se abre em tudo, mas aí mesmo se mostra como o acontecimento de um mediação da imediatez, isto é, como a imediatez que se apresenta e se manifesta em todos os conteúdos, mas que se medeia à compreensão em nosso mundo e nossa história (CORETH, 1973, p. 104).

Em todos os domínios do conhecimento e da compreensão do ser humano, em toda condicionalidade, no horizonte do mundo e por meio do mundo, se consuma uma autêntica imediatez da concepção, manifesta-se a incondicionalidade do Ser, experimentamos a relação imediata ao Ser, que se apresenta e se manifesta.

Alcançar esta imediatez da concepção, a relação imediata do Ser, por meio das obras que são o objeto de nossa pesquisa é, igualmente, algo a propormo-nos. A espiritualidade e seu caráter formativo, cujos meandros buscamos percorrer, caracteriza-se como esta estrutura de mediação da Hermenêutica: a incondicionalidade do Ser mediada em nosso mundo e nossa história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rematando estas considerações, ressaltamos a advertência que Deveschi e Trevisan (2010) fazem ao uso que se pode dar à hermenêutica tradicional em uma pesquisa: uma apropriação onde subjaz um preconceito para com a Ciência que a acusa de provocar um reducionismo na Educação, através da objetificação, fixando-lhe previamente sentidos e induzindo a crença “de que um bom método conduziria à verdade” (p. 157). Estando presente este preconceito, “ele promove muito mais a diminuição da estatura do trabalho pedagógico do que uma ampliação de horizontes” (p. 157).

No nosso caso, portanto, precisamos não simplesmente reproduzir a tradicional crítica à dicotomia sujeito-objeto, presente no advento da Hermenêutica, sob pena de estarmos nos referindo a um modo científico que já foi transmudado, exatamente sob o guante de inúmeras críticas, entre as quais se incluem as exaradas pela própria Hermenêutica. Mais ainda: como temos como “objeto” central desta linha teórico-metodológica a espiritualidade, é necessário não abordá-la no bojo de uma perspectiva de reação à materialidade e sim a partir da consciência multidimensional, não como um movimento místico-eclético pós-moderno, mas como a afirmação da integralidade (RÖHR, 2013).

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos Alexandre. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 235-248, 2011.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Hermenêutica da educação: um desafio aos cânones epistemológicos das Ciências da Educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 40, n. 1, 2006.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de Hermenêutica**. trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – EDUSP, 1973.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). trad. Vera Porto Carreiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Currículo e alteridade: a experiência hermenêutica da pesquisa na formação docente. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 1, n. 2, p. 134-147, 2010.

RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

_____. **Educação e Espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multi-dimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 19-36, 2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Estudo da sala de aula com aporte teórico-metodológico da hermenêutica objetiva. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 1, n. 1, p. 51-66, 2013.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 287-304, 2010.

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Francisco Rokes Sousa Leite (UFMA)

roke@ifma.edu.br

Caroliny Santos Lima (UFMA)

karol.lay@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Em que dimensões os livros de Filosofia podem ser usados na última etapa da Educação Básica cumprindo as propostas didático-pedagógicas legais? Esses livros têm consonância teórico-metodológica com a prática docente, num contexto de Educação Profissional? Os professores e estudantes dão importância aos saberes, competências e habilidades filosóficas trabalhadas a partir de problemas da realidade e construção de conceitos?

A literatura destaca que o ensino sistêmico e a prática pedagógica dogmática controlada pelo mercado editorial de livros didáticos nunca servirão como exemplos para o ensino de Filosofia. Visto que tal ensino inspira-se na possibilidade do diálogo, sem sufocar a flexibilização racional; sem transforma-se numa exigência unívoca; e sem deleita-se na naturalidade técnica do pensamento. Conforme Deleuze e Guattari (1999) a filosofia é um processo de criação, produção de conhecimento e pensamento. Tal experiência de aprendizagem filosófica desenvolvida com estratégias pedagógicas realizáveis gera expectativas na Educação Profissional.

O objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que enfrenta no transcurso de sua existência (SAVIANI, 2000). Para Chauí (2012) a atividade filosófica deve envolver análise, conhecimento científico, reflexão sobre si e crítica racional para discernir o verdadeiro do falso. Os estudos filosóficos no Ensino Médio devem ser trabalhados com flexibilidade, com discussão, questionamentos amplos, servindo como ponto de partida para outras reflexões e aprofundamentos constantes (COTRIM; FERNANDES, 2012). Nos estudos de Gallo (2015) o Ensino Médio é o lugar de se mediar a experiência do pensamento filosófico.

Daí, justifica-se o objetivo geral com a reflexão sobre o ensino de Filosofia e a exequibilidade das orientações didático-pedagógicas contidas nos livros didáticos utilizados na Educação Profissional de Nível Médio. Os objetivos menores contextualizaram o referencial teórico elencando a literatura pertinente a Filosofia no Ensino Médio; apresentaram as propostas didático-pedagógicas do ensino de filosofia basilares para os docentes; e ensaiaram a discussão da Filosofia como exercício problematizador e produção de conceitos.

ENSINO DE FILOSOFIA: PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS LEGAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCM+EM), de 2002, assinalam eixos temáticos subdivididos em temas específicos: autonomia e liberdade; formas de alienação moral; ética e política; filosofia, mito e senso comum; filosofia, ciência e tecnologia; filosofia e estética. Tal fragmentação é imbricada nas aulas dos professores, e pode causar aprendizagem trituradora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCNs), de 1999, cominam pela liberdade docente, aliás, uma espécie de didática da Filosofia Pós-Moderna. Didática criada e executada pelo poder discricionário, obviamente que o livro didático serve como pano de fundo e referência. Esse planejamento na maioria das vezes é unilateral e beneficia apenas a maneira do professor ministrar sua aula?

As Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia (OCNs), de 1999, assumem uma ordem filosófica para o ensino de Filosofia, mais arriscado, talvez. Ao passo que acastela a conceituação de temas e conteúdos mínimos fundamentados na História da Filosofia. Essas orientações apresentam conteúdos de referência para a organização das aulas.

Parece complexo executar o ensino de Filosofia e as propostas didático-pedagógicas legais atendendo os objetivos da Educação Profissional de Nível Médio a partir das determinações acima. O ensino de Filosofia poderia trabalhar com a metodologia do conceito, como um catalisador, um fermento, que a um só tempo faz multiplicar e crescer as possibilidades de pensamento. Por isso cabe a ele ser interessante e não necessariamente verdadeiro. (GALLO, 2008, p. 48).

O LIVRO DE FILOSOFIA: COMO EXERCÍCIO PROBLEMATIZADOR E PRODUÇÃO DE CONCEITO

O ensino, a proposta e o livro de Filosofia são apenas pontes que conduzem os educandos ao aprendizado provocador de produção de conceitos.

Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. (DELEUZE E GUATARRI, 1999, p.14-15).

Submeter os docentes e discentes às propostas do livro didático, de forma inflexível, não é propósito de nenhum autor. Todavia, não se pode negar que tais procedimentos didático-pedagógicos subtraem parte das boas práticas docentes de fabricar conceitos.

O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão (SAVIANI, 2000, p.17).

Tal afrontamento e problema da Filosofia ganhou mais adversários: a educação profissional e um estudante jovem de olho na empregabilidade. Desafios resplandecem no Ensino Médio, todavia, este é o momento de trabalhar a filosofia permeada de problemas da realidade e produção de conceitos.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico quanto ao método de abordagem foi dialético. O procedimento para a realização da pesquisa foi a Pesquisa-Ação. Nessa situação o pesquisador e os participantes são representativos da situação ou problema que estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2002).

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores de Filosofia e cento e cinco estudantes - correspondendo precisamente a cinco salas de aulas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Santa Inês. Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários, com perguntas fechadas e abertas; entrevistas semiestruturadas, bem como observações sistemáticas. A forma de análise dos dados teve caráter qualitativo, primando pelo rigoroso controle da aplicação dos instrumentos.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

Nas observações sistemáticas notou-se que existem quatro livros de ensino de filosofia aproveitados no IFMA, Campus Santa Inês. O primeiro é Convite à filosofia, de Marilena Chauí (2012); o segundo é Filosofando: introdução à filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2015); o terceiro é Filosofia: experiência do pensamento, de Silvio Gallo (2015); o quarto é Fundamentos da Filosofia terceiro de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes (2012). Esse derradeiro foi incluído na última escolha, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Portanto, é o material pedagógico atual de Filosofia usado por professores e estudantes, cuja validade vai até 2017.

Aparece na “rotina” das aulas a transgressão dos docentes quanto ao cumprimento do currículo disposto no livro didático. Uma resposta recorrente é que o livro procura respostas prontas ou esperadas. Não obstante, submete o professor a aplicar avaliações

dissertativas, leituras densas, denotações cinetificistas, interpretações desfocadas da realidade local, fixamentos de textos, seminários, levantamentos bibliográficos inatingíveis construção ilógica de trabalhos e estudos (assistir filmes sem objetivos bem definidos, aproveitáveis e alinhado ao curso). Enfim, ninguém fica à espera de respostas corretas indicadas pelo livro. Refuta-se então o ensino de Filosofia e a exequibilidade das orientações didático-pedagógicas contidas no principal livro didático usado.

Os estudantes deixam transparecer que as experiências pedagógicas em Filosofia não são regidas prioritariamente ao toque das orientações didático-pedagógicas do livro didático mesmo com a chance de trabalhar o viés problematizador e conceitual. Em uma análise rigorosa, considera-se que há um erro sistemático ou tendenciosidade, quando os próprios estudantes indagam: - Os livros possibilitam a reflexão crítica sobre a realidade que cerca a Educação Profissional?

A solução é tornar os textos complementares elementos principais, invocando de fato a problematização e conceituação. Ao problematizar, estamos indagando sobre outras possibilidades e exercitamos a imaginação, a coerência, o raciocínio. Abrimos nossos olhos para no vos significados, para novas leituras do mundo (ARANHA; MARTINS, 2015).

Os livros didáticos apresentam pressupostos teóricos, metodológicos, científicos e epistemológicos conflitantes com a didática do ensino de Filosofia sugerida pelas pesquisas atuais, em virtude do cenário da Educação Profissional.

Rebate-se aqui a aquisição dos livros didáticos de Filosofia como alternativa única de ensino de Filosofia, bem como a exequibilidade das orientações didático-pedagógica dos livros. É certo que toda a aquisição de livro não é um mal, todavia, por ser em volume único alguns preferem deixar em casa, escolhendo levar à escola outros livros, flagrantemente das áreas das ciências exatas (Biologia, Química, Física e Matemática). Os estudantes devem apreender que a filosofia é um convite ao questionamento, à reflexão, ao trabalho do pensamento na busca da verdade, na compreensão do sentido de nossas ideias, de nossos sentimentos e emoções, dos valores de nossa cultura e de nosso desejo de liberdade e de felicidade (CHAUI, 2012).

CONCLUSÃO

As propostas didático-pedagógicas dos livros de filosofia são descumpridas na prática docente. Não obstante, não é demérito para o Ensino Médio Profissionalizante, que requer outras tecnologias pedagógicas de organizações de conteúdos: iconografias, indicações de livros, filmes e textos, inserção de instrumentos para ensinar e prender filosofia compatível com os interesses dos jovens.

A filosofia como exercício problematizador e ação de conceitos encaixa-se na Educação Profissional quando evidencia o ato filosófico em si. Mas, nesse instante na escola na escola passa por um processo de consolidação e institucionalização, necessitando de um aperfeiçoamento do livro didático para alcançar a prática pedagógica exequível.

Estudado sob o ponto de vista científico do ensino de Filosofia gera conflitos com as propostas didático-pedagógicas e o perfil do educando dos cursos técnicos em Nível Médio.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena, Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Senado, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia** (PCNs). Brasília: MEC/SEB, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia** (PCM+EM). Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia** (OCNs). Brasília: MEC/SEB, 1999.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília-DF: Senado, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

COTRIM, Gilberto. FERNANDES, Mirna. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: 1999.

GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2015.

_____. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

DO AUTOCONHECIMENTO À AUTOAJUDA: A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE AUTOCONHECIMENTO EM SUAS VERSÕES MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Jonathas Gomes Moraes (UESB)

jonathasmoraes19@gmail.com

Luiz Artur dos Santos Cestari (UESB)

lacestari@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendemos situar uma preocupação que temos apresentado recentemente ao campo educacional que se refere à tentativa de compreender a disseminação de uma noção de autoconhecimento direcionada aos processos formativos e práticas pedagógicas dos professores. O pressuposto do autoconhecimento recai sobre uma suposta necessidade destes profissionais retomarem o olhar para si, autoafirmando sua condição docente frente às dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

Temos postulado frente a isso que, nos tempos recentes, o debate do autoconhecimento nos processos formativos tem se convertido numa concepção que estabelece uma estreita relação com as formas predominantes de socialização pós-moderna, mediado pela cultura da efemeridade que tem transformado a necessidade de os sujeitos se conhecerem num processo de prescrições para agir, mais conhecido como autoajuda, ensejado pela ampla literatura disseminada nos mais diversos domínios do conhecimento e que, agora, também passa a veicular, parafraseando Brayner (2014), com fórmulas *clichês* no campo educacional. Como exemplo prático, para ilustrar esse pensamento, citamos alguns títulos de publicações que vêm ganhando espaço entre o público professor, desde o clássico livro *Educação – a solução está no afeto* de Gabriel Chalita; o Best-Seller *Pais brilhantes, professores fascinantes* de Augusto Cury; até aqueles que evidenciam explicitamente um receituário de técnicas e estratégias para ser aplicado em sala de aula, como o livro *Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência* de Doug Lemov, ensejando, muitas vezes, como a única literatura com a qual os professores têm uma maior proximidade como apoio pedagógico, acreditando nas fórmulas prontas de felicidade e receituários de sucesso.

Brayner (2014) situa o clichê associado a uma derrota do pensamento e, com isso, avalia as consequências do uso do clichê e sua relação com nossa capacidade

de pensar, tentando mostrar que tal derrota tem uma relação direta com a ideia de banalidade do mal segundo Hannah Arendt: "... a ausência de profundidade que nos impede, via clichê/ideologia, de ter experiências e dispor de capacidade de julgar aquilo que nos acontece" (BRAYNER, 2014, p. 558).

Assim, o presente texto tem como objetivo trazer, para um primeiro momento, uma discussão teórica a respeito do percurso epistemológico do autoconhecimento e sua emergência na história do pensamento Ocidental, tendo como indicador principal o aforismo socrático "conhece-te a ti mesmo" para, então, suscitar questões que margeiam a suposta necessidade de o sujeito afirmar a sua condição subjetiva, por vezes, depreciada à custa de um esvaziamento do sentido de si, perpetrado pelo fenômeno da cultura do narcisismo na sociedade contemporânea.

Deste modo, seguindo o mesmo argumento que toma Michel Foucault em textos como os "Resumos do Collège de France" e, posteriormente, na "Hermenêutica do Sujeito", nos quais ele faz uma investigação sobre o "cuidado de si", pretendemos apontar no contexto de emergência⁵⁴ desta noção como é patente a sua precariedade em nossa contemporaneidade, situando historicamente um modo particular de subjetivação que permite a conversão da problemática do autoconhecimento em autoajuda.

Diante disso, optamos por apresentar tanto uma estenografia conceitual de algumas noções que concernem à temática do autoconhecimento na história do pensamento ocidental e suas influências para algumas versões modernas, situando esta noção frente ao processo de individualismos extremos nas sociedades contemporâneas, tendo esta como preocupação primeira diante a subjetividade dos indivíduos subjugados pelas imposições de consumo e necessidades de autoafirmação pessoal e profissional.

CONSTITUIÇÃO EPISTÊMICA DO AUTOCONHECIMENTO NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA⁵⁵

Podemos presumir que a noção de autoconhecimento tenha surgido no ocidente, desde a perspectiva teórico-filosófica do período socrático, que se evidencia a partir

54 Para estar ao alcance dessa discussão, tomamos como pressuposto teórico e metodológico o *contexto de emergência* proposta por Cestari (2013). O mesmo nos diz que, no contexto de emergência devemos procurar as justificativas que permitiram a entrada de uma ideia num determinado campo do saber, assim como no âmbito da percepção dos pesquisadores de uma época, haja vista que quando a ideia é recepcionada num determinado campo, traz com ela marcas significativas e constituídas na sua origem, mais especificamente nos contextos epistemológico, local e histórico de onde a ideia surge.

55 É importante salientar que as noções aqui apresentadas não esgotam sobremaneira as possibilidades de se pensar o autoconhecimento a partir da literatura filosófica, muito menos as de interpretações da temática, para aqueles autores citados ou não.

do aforismo *conhece-te a ti mesmo*. Palavras essas contidas como inscrição no Templo de Apolo em Delfos, que para Sócrates significava o conhecimento do que aparece para mim e permanece relacionado à minha própria existência e, assim, posso compreender a verdade (ARENDR, 2002).

Vejamos, também, a contribuição de Adorno (2002) quando remete ao pensamento de Sócrates, no tempo de uma síntese do *conhece-te a ti mesmo*:

a posição de Sócrates como protréptica e encaminhadora, possa através da interpretação do 'conhece-te a ti mesmo' e do encontro, mediante o diálogo de si consigo próprio e com os outros, modos a partir dos quais se marca o nosso agir e o nosso ser, coloca esses modos como as razões de ser do todo (ADORNO, 2002, p. 94).

Supondo-se, entremeio, que esse diálogo, a ser feito consigo mesmo, se transforma em Platão como que o motivo do conhecimento profundo da alma, sendo essa a via seguida por Platão, onde o homem teria que, mesmo a partir de dentro, transcender, “fixando modos ou formas eternas em si, para além do homem.” (ADORNO, 2002, p.94).

Entretanto, quando visitamos os “Resumos do Collège de France” e observamos que Foucault, a partir do texto “Subjetividade e Verdade”, se propõe a pesquisar as constituições do conhecimento de si num âmbito histórico, tendo em vista os diferentes momentos em que o sujeito foi sendo estabelecido, em diferentes contextos, como “um objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável” (FOUCAULT, 1997, p. 109), nos convida a olhar as constituições daquilo que chama de *técnicas de si* existentes em toda civilização, como pressuposto, ou prescrições aos indivíduos, a fim de fixar-lhes sua identidade, para mantê-la, ou transformá-la em função de determinados fins.

Assim, adotamos esta perspectiva como nossa abordagem para compreender as constituições do autoconhecimento, desde sua marca na história do pensamento, até as atribuições que ganha na sociedade contemporânea. Haja vista que acreditamos se inserir nesta perspectiva uma possibilidade de identificar os pressupostos que sustentem a nossa ideia do contexto de emergência proposto, na tentativa de compreender os modos pelo qual o autoconhecimento é disseminado como prática necessária à sociedade contemporânea, em vias de sofrer um processo de esvaziamento do conceito pelas abordagens prescritivas da literatura de autoajuda e, assim, em última análise, possibilitar a identificação de como essa ideia se insere no campo educacional, objetivando os sujeitos professores e seus processos formativos.

Para melhor compreender esta questão, colocaremos nossa problemática ante sua constituição na origem visitando os argumentos de Foucault em *Hermenêutica do Sujeito* (2006, p. 4-6), que numa análise histórica atribui-se, de fato, à relação

entre *sujeito* e o *conhecimento de si*⁵⁶, há uma noção de proximidade com o postulado *conhece-te a ti mesmo* (*gnôthi seautón*) que perdura na cultura ocidental longamente. Contudo, adverte que, para a Antiguidade Clássica, o termo que mais se aproximava da ideia de conhecer a si mesmo era *epiméleia heautoû*, ou seja, o *cuidado de si mesmo*. Reconhece, sobretudo, haver uma inclinação maior ao se discutir a questão do sujeito e o conhecimento de si pela inscrição *conhece-te a ti mesmo*, assumindo-se como fórmula fundadora dessa relação sujeito-conhecimento-verdade na história do pensamento ocidental. Além disso, diz ser bem provável que a significação do *conhece-te a ti mesmo*, na constituição da sua origem, no sentido pelo qual foi inscrito, é bem diferente do sentido filosófico do termo usualmente transcrito.

Para justificar essa argumentação, ele apresenta que na prescrição délfica: “O que estava prescrito nesta fórmula não era o conhecimento de si, nem como fundamento da moral, nem como princípio de uma relação com os deuses.” Justificando esta afirmativa baseada em estudos precedentes, por exemplo, na interpretação de Roscher (1901 *apud* FOUCAULT, 2006), indicando o significado do *conhece-te a ti mesmo* como analisar-te bem e as questões a serem colocadas para o oráculo, como um cuidado para se ter em si mesmo no saber em demasia, em suma uma atitude de prudência.

Entretanto, este sentido pode ter se perdido e se transformado a partir da *Apologia de Sócrates*, onde Platão ao apresentar a figura de Sócrates como essencial e fundamental, que tem por ofício, confiado pelos deuses, a incitar os outros a se ocuparem e não se descuidarem de si. A esse respeito, Foucault propõe-se a observar alguns pontos da relação de Sócrates com o *gnôthi seautón*. O primeiro ponto observado é a de que Sócrates só estaria obedecendo a uma ordem dos deuses de incitar os outros, que na ausência de Sócrates, os deuses enviariam outro em seu lugar. O segundo ponto observado, concerne no fato de que, ao ocupar-se com os outros, Sócrates, evidentemente, acaba por não se ocupar consigo mesmo. O que, nessa altura, justificaria o fato de Foucault acreditar que o imperativo do *conhece-te a ti mesmo*, nada mais é do que uma projeção do *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*), proferido por Sócrates a todos os cidadãos atenienses, tornando-o, desse modo, o homem do cuidado de si (FOUCAULT, 2006).

Foucault (1997) insiste em discutir a questão do *cuidado de si*, para além do *conhece-te a ti mesmo*, pois ele afirma que a noção de *cuidado de si* aparece de forma semelhante em outros pensadores da antiguidade, como em textos epicuristas, nos tratados de Fílon, citações de Sêneca e Plutarco, sendo o cuidado de si um cuidado da alma, que deve ser seguido por toda a vida. Nestes pensadores, de todo modo, o *cuidado de si* aparece associado a questões que dizem respeito desde a política,

56 Grifos nossos.

a pedagogia, a funções médicas e terapêuticas como, também, o conhecimento de si. Muito embora esse preceito estivesse associado muito mais como um privilégio, vantagem concedida por meio da riqueza àqueles que buscavam um status e uma superioridade social, em oposição àqueles que deveriam se ocupar apenas em lhes servirem. Atribuindo, desse modo, ao *cuidado de si* mais do que um princípio, mas como uma prática, um preceito de vida, um campo de atividades complexas e reguladas, pois para a filosofia antiga foi considerado, ao mesmo tempo, um dever, uma obrigação fundamental e uma técnica, um conjunto de procedimentos bem elaborados.

Esta é, porventura, a premissa que funda na história do pensamento a necessidade de conhecer a si mesmo como princípio fundamental da atitude filosófica. Tal incitação, do ocupar-se consigo mesmo, alcançou uma extensão tão grandiosa desde o pensamento grego, que se torna um fenômeno cultural de aceitação geral, repercutindo, possivelmente, até na constituição e no modo de ser do sujeito moderno. Todavia, este princípio converte-se na modernidade, certamente, no princípio de toda conduta racional, para aqueles que pretendessem obedecer ao princípio da racionalidade moral (FOUCAULT, 2006).

A IDEIA DO AUTOCONHECIMENTO NA MODERNIDADE

A partir dessa observação, permita-nos fazer um salto histórico⁵⁷ visitando o pensamento de Charles Taylor (1997) em seu livro *As Fontes do Self* quando discute essa questão pela ótica de Platão, diz que o pensador oferece uma visão de fontes morais, levando-nos a compreender, ao que considera o autodomínio de Platão, um preceito que não se desvincula do domínio da razão⁵⁸, mantendo a teoria sobre o ponto preditivo das oposições entre alma e corpo, imaterial e material, eterno e mutável nas formulações de Platão. A condição de “dominar a si mesmo”, em Platão não fará sentido sem a compreensão, ou a distinção, entre partes superiores e inferiores da alma, em que o superior da alma controla o inferior, ou seja, deixar que a razão controle os desejos, havendo uma distinção aí, de que as pessoas boas, na esfera do bem, optam pela ordem, a partir da razão; enquanto as pessoas más seriam arrastadas pelos desejos em direção a um conflito perpétuo.

Assumindo ainda, sobre o que o autor escreve, podemos ter certeza, em certo plano, que os seres humanos de todos os tempos e lugares têm uma noção muito

57 Reconhecemos diante dessa nossa opção que o pensamento platônico e de outros da Antiguidade Clássica vai influenciar propostas sobre o entendimento de autoconhecimento ao longo da história do pensamento, principalmente em Santo Agostinho e a questão da interioridade cristã, contudo, não é de interesse para esta discussão aprofundarmos neste sentido.

58 Taylor, também, utiliza o vocabulário ‘pensamento’ aproximando-o da ideia de razão em Platão.

semelhante de *eu* e *meu*⁵⁹, cita um exemplo de sobrevivência na era paleolítica em que é possível imaginar o que poderia se passar na cabeça dos indivíduos da época, do alívio que poderiam sentir, ao se livrarem de uma situação de perigo, mas que para isso, outro em seu lugar pagasse com a vida. Em outras palavras diz: “aqui está uma pessoa, ali está outra, e a que sobrevive/floresce depende de que pessoa/corpo é pisoteado” (TAYLOR, 1997, p. 151), por exemplo, por um mamute. Esta visão oferecida pelo autor nos leva a uma reflexão, mesmo podendo compreender essa condição primitiva, ainda deparamo-nos com contrastes desnorteadores, principalmente quando buscamos entender o agir humano nas dimensões morais e espirituais.

Desse modo, o autor nos convida a pensarmos essa herança histórica e cultural na nossa ideia moderna de *self*. Por um lado, é na mesma medida uma autointerpretação historicamente reconhecida e, por outro, uma imagem opaca e enigmática. Ou seja, a nossa ideia moderna de *self* não sofre a mesma denotação quando o atribuímos um sentido de substantivo precedido de artigo definido (“o” *self*), divergindo contextualmente quando se atribui um sentido precedido de artigo indefinido (“um” *self*).

Para explicar isso, relembra de sorte do preceito grego “conhece-te a ti mesmo”, que foi formulado para um contexto que não seria possível traduzi-lo com um artigo indefinido⁶⁰. O que faria todo sentido e diferença pelo o que se busca consensualmente na nossa sociedade quanto à noção de autoconhecimento, que nada mais é do que a busca por uma sensação de calma, onde a pessoa poderia desfrutar-se de si mesma, quando governada pela razão, em oposição à pessoa agitada e inquieta que é arrastada pelos anseios. O autor conclui dizendo que o domínio do *self* por meio da razão, postulado por Platão, teria estabelecido a emergência no nosso pensamento quanto a uma noção de autoconhecimento, pois este é, por vezes, vinculado a concepções como: “unidade consigo mesmo, calma e posse serena de si próprio”, assim, sobre este ponto de vista, Platão teria contribuído profundamente para o estabelecimento da forma dominante de teorias morais em nossa civilização, como contribuiu para a ideia moderna de interioridade (TAYLOR, 1997, p. 156).

Aprofundando um pouco mais essa discussão das implicações desta concepção para a modernidade, Taylor (1997) apresenta uma noção de interioridade como algo que se aproxima de uma condição de busca por autonomia e autocompreensão nos indivíduos, ao examinar as instituições morais da sociedade ocidental moderna. Lembra-nos que o conceito de autonomia, por vezes, se resguarda dentro dos direitos humanos universais, vinculado ao respeito pela vida e integridade humanas, incluindo um apelo à liberdade, para que a pessoa se desenvolva à sua maneira. Numa de suas

59 Grifo nosso.

60 O autor diferencia semântica e contextualmente quando se fala de ‘o’ *self* ou ‘um’ *self*.

análises, coloca a autonomia numa perspectiva que considera universalmente mais aceita, vinculando o conceito à compreensão do respeito, mesmo admitindo que ainda possam ocorrer divergências quanto às explicações filosóficas⁶¹.

Entretanto, centraliza a discussão da interioridade na importância que por vezes atribuímos a um sentido de se evitar o sofrimento. O que, em certa medida, para as sociedades modernas, é visto como algo peculiar de se tornar mais sensível ao sofrimento, em comparação às sociedades de séculos atrás. A esse respeito Taylor nos diz:

Somos bem mais sensíveis ao sofrimento, o que, claro, podemos traduzir em simplesmente não querer falar dele, em vez de o expressarmos na tomada de alguma ação corretiva concreta. Mas a noção de que temos de reduzir o sofrimento a um mínimo é parte integrante daquilo que o respeito significa para nós hoje (TAYLOR, 1997, p. 27).

Taylor, no que ele chama de *Topografia moral* (1997, p. 149), nos leva a compreender o processo histórico pelo qual o autoconhecimento se desenvolve na cultura ocidental, tendo em vista que a nossa ideia moderna de *self* está ligada a, pelo menos, a mais de um sentido de interioridade. Nessa linguagem, explica que na nossa autocompreensão há uma oposição de interioridade e exterioridade⁶², tal qual exerce um papel importante em nossas concepções para a mesma. Temos a tendência de julgar que os pensamentos, ideias e emoções estão no nosso interior, enquanto os objetos do mundo com os quais estes estados se relacionam estão no exterior. É, dessa forma, que podemos pensar numa divisão do mundo, como uma geografia tipificada na própria natureza do agente humano; característica esta que, em grande parte, se relaciona com nosso sentido de *self*, além da ideia de fonte moral nos ocidentais modernos. Apesar de ter se tornado predominante no ocidente moderno é, sobretudo, uma forma limitada de autointerpretação e que tem se disseminado para outras partes do mundo.

Ademais, nessa geografia conceitual, quando pretendemos nos posicionar na condição de interioridade, estamos, com isso, na expectativa de que nossas capacidades e potencialidades se desenvolvam e se manifestem na esfera pública.

61 O autor apresenta alguns exemplos de concepções que oferecem razões para explicar essa proximidade; inclui uma de que há a noção em que somos sujeitos desprendidos e buscamos nos libertar da sensação confortável, porém ilusória, de imersão na natureza e capazes de objetificar o mundo à nossa volta; em outro sentido seria o quadro kantiano, que diz sermos agentes puros da racionalidade; ou ainda, uma visão romântica pela qual, nos autocomprendemos a partir de metáforas orgânicas, assim como afeitos a um conceito de autoexpressão.

62 Taylor utilizou, para esse sentido, a expressão “dentro-fora”, entretanto, entendemos que não há perda na semântica lexical e na relação entre os significantes, para o contexto em que estamos buscando uma denotação de autoconhecimento na sociedade contemporânea.

ou seja, projetamos uma possibilidade de olhar interior à custa do mundo exterior; há a preocupação de nossa imagem que se reflete aos olhos do outro. Diante dessa presunção, para Taylor, nós tendemos a julgar o que é considerado inconsciente como “aquilo que está dentro”. Entretanto, ao projetar esse olhar, deparamos com as profundezas daquilo que não pode ser dito, com os mais rudimentares sentimentos, afinidades e temores que tentaram tomar de nós o controle de nossas vidas. Essa é, sem dúvida, a forma historicamente construída e limitada de autointerpretação, predominante no ocidente moderno, que passou por um processo de disseminação pelo mundo, mas reconhecendo que teve um começo no tempo e no espaço, podendo ocorrer um fim.

A EMERGÊNCIA DO AUTOCONHECIMENTO COMO AUTOAJUDA

A transição que propomos agora é suscitar uma relação dessa discussão apresentada para uma tentativa de compreender os modos pelo qual as noções de autoconhecimento historicamente constituídas são convertidas numa condição prescritiva pelo fenômeno da literatura de autoajuda.

Para entrarmos nesta discussão proposta, tomaremos como ponto de partida o estudo de Francisco Rüdiger (1996) e sua análise do fenômeno da autoajuda, onde de início nos conta que a prática da autoajuda, enquanto literatura é fenômeno recente, como resultado da convergência de diversos processos históricos, com os quais não se pode separar o seu contexto de origem e os sentidos atribuídos na sociedade. Contudo, afirma que os princípios em que esta se baseia, como as práticas de autocultivo, são fenômenos antigos, com marcas desde a antiguidade. Os movimentos realizados pela autoajuda no século XX são associados, ao que o autor chama de “verdadeiras empresas de engenharias da alma” (p. 16), que recorrem aos mais variados tipos de mídia para divulgar fórmulas de sucesso e têm se tornado em fenômeno mundial. Porém, como é um modelo de literatura desprovido de critérios internos de valor, tem se tornado, basicamente, como fenômeno da cultura de massa capitalista, que vêm redimensionando os padrões sociais, subjugando os processos de subjetivação, contidos em projetos inventivos do espírito humano.

Para todos os efeitos, nos apresenta que a literatura de autoajuda pode ser entendida como:

Em síntese, o fenômeno refere-se ao conjunto textualmente mediado de práticas através das quais as pessoas procuram descobrir, cultivar e empregar seus supostos recursos interiores e transformar sua subjetividade, visando a conseguir uma determinada posição individual supra ou intramundana (RÜDIGER, 1996, p. 11).

O autor ainda traz o princípio com o qual essa proposição se fundamenta, ao dizer que é no seu interior onde o indivíduo encontra todos os recursos necessários para obter o sucesso, concretizando os objetivos, ou estar ao alcance da felicidade e desfrutando de uma vida completa. É, diante destes propósitos, que percebemos a autoajuda se utilizando da noção de autoconhecimento para fomentar seus discursos prescritivos.

Recorremos, também, a Foucault como tentativa de compreender essa dimensão da autoajuda sobre os sujeitos e seus processos de subjetivação, em que já acusava os modos de intencionalidades dos sujeitos atingirem o sentido de si, muito mais como um modelo de *tecnologias do eu*⁶³, em que estas se representariam a partir de uma matriz na razão prática, associadas a algum tipo de dominação. Para esse sentido, ele atribuiu quatro possibilidades:

1)tecnologias de produção que nos permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos que nos permitem usar signos, significados, símbolos ou significados; 3) tecnologias de poder que determinam o comportamento dos indivíduos, sujeitos a certos tipos de propósitos ou dominação, e consistem de uma objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seu corpo e alma, pensamentos, comportamento, ou qualquer forma de ser, obtendo-se assim uma autotransformação, com o fim de alcançar a um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria e imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48, tradução nossa)⁶⁴.

Explica ainda que em cada tipo dessas tecnologias estão implicados formas de aprendizagem, formas de modificação dos sujeitos para que estes estejam aptos a adquirir certas habilidades e certas atitudes, estabelecendo, sobretudo, formas de dominação sobre o sujeito (FOUCAULT, 1990). Assim, podemos entender as literaturas de autoajuda uma *tecnologia*⁶⁵ a serviço das demandas da subjetividade, pelo qual os indivíduos buscam uma satisfação plena em si mesma; caso isso não ocorra da

63 Grifo nosso.

64 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

65 Grifo nosso.

forma espontânea, se recorre à ajuda de outros meios ou recursos, nesse caso a própria prescrição de fácil assimilação das literaturas, que trazem receitas e fórmulas de sucesso.

Diante dessa análise, a literatura de autoajuda se constitui como um mecanismo de mediação através da qual as pessoas procurariam reconstituir o seu eu de maneira reflexiva, percebendo e sabendo lidar com os processos subjetivos e, assim, saber lidar com os problemas colocados pelo contexto da modernidade. O indivíduo moderno foi privado do auxílio que era recebido pela tradição, este necessita agora, diante da situação precária da sua subjetividade, empreender uma reciclagem constante do seu modo de ser, se quiser preservar sua identidade e a condição social, assim como, a sua própria individualidade (RÜDIGER, 1996).

Nesse contexto, Adorno e Horkheimer chamam a atenção para a condição imposta pelo capitalismo, onde se fabrica um estilo de comportamento para os homens que são privados, pelo processo industrial, de espontaneidade, sendo necessário dizer-lhes como fazer amigos e influenciar pessoas. Ensejando, desta forma, o surgimento dos movimentos de massa, que buscam em certa medida condicionar as rotinas cotidianas, cristalizando um sujeito passivo em todo movimento concernente à lógica capitalista (ADORNO; HORKHEIMER *apud* RÜDIGER, 1996). É, sobretudo, um *modus operandi* que condiciona o indivíduo incentivado pelos mecanismos da literatura de autoajuda (uma espécie de utilitarismo terapêutico), fundamenta um novo *ethos* da personalidade, caracterizado por preceitos egoísticos, afirmando assim, um contexto de individualismo extremo, pois o sujeito estará inserido num cenário de busca desenfreada pela realização plena de si.

Assim, isto só se torna possível em nosso entendimento porque temos um contexto que favorece práticas culturais que socializa entre os sujeitos estratégias discursivas para os sujeitos aceitarem um tipo de convivência harmônica com a cultura efêmera do capitalismo contemporâneo, pois se temos, de um lado, a práticas sociais em favor da reivindicação de sujeitos que são combativos por uma determinada identidade, que se depara com as dores e a incerteza das profundezas da alma ou aquele que se defronta com as contradições da determinação social, temos também, por outro lado, uma prática que tenta socializar entre os sujeitos as regras para o bem viver, para o bem se relacionar, para o bem aprender etc. E é nesta última em que se converte autoconhecimento em autoajuda.

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O CULTIVO DO 'EU'

Demarcado, então, essa perspectiva da sociedade capitalista, atribuímos a este momento do trabalho a intenção de suscitar um caráter da contemporaneidade, que acreditamos tem contribuído para a emergência profusa das necessidades

autoafirmativas e de busca pelo sentido do eu sem precedentes na história da humanidade. De onde, também, acreditamos que o autoconhecimento ganha *status notorious*, reforçado pelo senso comum incontestado, predominante nas suas diferentes abordagens, sejam elas literárias, ou de ordem prática. Não poderíamos nos furtar, sobremaneira, de pensar a sociedade diante desses aspectos, quando nos propomos a discutir a Educação e os reflexos de abordagens dessa natureza sobre os processos formativos do indivíduo educador.

Iniciando essa discussão, dentro desse sentido apresentado, Lipovetsky (2005) pensa no projeto de indivíduo adaptado às demandas da sociedade contemporânea, nos pressupostos de uma demanda cada vez mais evidente pela subjetividade. Traz-nos, assim, à reflexão de que, diante da perspectiva pós-modernista, vivemos uma nova fase do individualismo ocidental, ligado, simultaneamente, a uma nova forma de controle dos comportamentos, uma diversificação dos modos de vida, das crenças e dos modos de agir. Afirma que nesse processo de remodelação dos setores da vida social, à medida que as sociedades democráticas se desenvolvem, vem ocorrendo um processo de personalização que, dentro de uma perspectiva comparativa e histórica, remete a um rompimento do processo disciplinar da sociedade. Decorrendo disso, uma nova maneira da sociedade se organizar e se orientar, apresentando um comportamento baseado no consumo e no estímulo das necessidades; o processo de personalização legitima o individualismo de uma sociedade da indiferença e do vazio.

Aprofundando um pouco mais essa discussão, Lipovetsky (2005), antes de tudo, situam-nos numa relação conflitante entre compreender ideologicamente a condição das sociedades num quadro 'modernista' que poderia estar em transição para 'pós-modernista'. Assim, para esse conflito ele nos diz abertamente:

Elevar o pós-moderno ao nível de uma hipótese global designando a passagem lenta e complexa para um novo tipo de sociedade, de cultura e de indivíduo que nasce no centro e no prolongamento da era moderna, estabelecer o teor do modernismo, suas linhas genealógicas e suas principais funções históricas, apreender a inversão da lógica que aos poucos foi se operando no decorrer do século XX em benefício de uma preeminência cada vez mais nítida dos sistemas flexíveis e abertos (LIPOVETSKY, 2005, p. 60).

São este os principais alvos de sua análise que justificariam uma onda de mudanças profundas do comportamento social, que de fato, afirma nossa condição mais flexível às novas tendências, à adoção de uma "cultura da personalidade", do culto e da redescoberta do corpo e dos seus "poderes subjetivos". De impacto, essa tendência é exacerbada num movimento *nonsense* contemporâneo, ou seja, desprovido

de significação ou coerência de apelo imperativo da personalização, num movimento em que os indivíduos se percebem objeto-sujeito de si mesmos, estimulados pela autorreflexão, tal qual é o desencadeamento do narcisismo contemporâneo.

Associado ao nosso propósito de analisar os aspectos sociais pelo qual uma cultura do eu entra em evidência. Encontramos uma contribuição a essa temática em Christopher Lasch (1983) no seu livro *A Cultura do Narcisismo*, relata um fenômeno social que denomina *cultura do narcisismo*, onde as concepções de mundo criadas pela sociedade encorajam uma contraofensiva do eu, que colaboram para diluir as fronteiras entre o indivíduo e o seu meio. O autor parte do pressuposto de que a crise política do capitalismo reflete nessa crise geral da cultura ocidental, se revelando num desespero generalizado da sociedade pelo futuro, difundido pela não compreensão do curso da história moderna, desencadeando um modo de vida que está moribundo, levado ao extremo de uma guerra de tudo contra tudo e sujeitado ao individualismo competitivo. Para tanto, nessa noção de cultura narcisista, em face da realidade do sujeito cheio de si, emerge uma preocupação excessiva com o eu na busca pela felicidade e pelas realizações pessoais. Isto se concretiza pela tendência contemporânea das pessoas, ao se sentirem angustiadas, se satisfazerem com uma ilusão momentânea de bem-estar pessoal, saúde e segurança psíquica. Entretanto, o autor ressalta que essa busca por terapias alternativas, que visão gerar um potencial humano, serve apenas para intensificar o isolamento do eu.

Diante dessa visão geral, o autor incide na questão do narcisismo para além da simples “metáfora da condição humana” (LASCH, p. 55) baseado no autor Erich Fromm, que esvazia o seu sentido clínico e expande para abarcar formas de vaidade, autoadmiração e autoglorificação dos indivíduos, ao passo de utilizar o termo como sinônimo de individualismo antissocial. Assim, nas palavras do próprio Fromm: “Vivemos em um período histórico caracterizado por uma aguda discrepância entre o desenvolvimento intelectual do homem [...] e seu desenvolvimento mental-emocional...” ao passo de estar deixando marcas dos sintomas do narcisismo.

Não podemos, sobremaneira, nos furtar a essa discussão, tendo em vista os reflexos do discurso pouco discutido do autoconhecimento, sobretudo, para servir de pressuposto a prática e formação educacional quando a temática se aproxima de uma condição prescritiva e terapêutica. Lasch (1983) adverte que, diante desse contexto, é plausível pensar na emergência latente de desordens do caráter, com mudanças na estrutura da personalidade, refletindo em mudanças bem específicas em nossa sociedade e cultura, partindo de instâncias que vão desde a burocracia, as ideologias terapêuticas, a racionalização da vida interior, até ao culto ao consumismo e padrões variáveis de socialização. Em suma, insiste em afirmar quanto à utilidade do conceito narcisista em análise social, pois o mesmo aparece com bastante profusão na vida cotidiana, principalmente quando influenciada por uma pseudo autopercepção para descrever um estado mental, no qual o mundo parece ser um espelho do eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que as diversas formas de pensar a temática no âmbito do pensamento filosófico, desde o “conhece-te a ti mesmo” da Antiguidade Clássica, até as formas modernas de subjetividades, tomam forma e são interpeladas por constituintes da cultura individualista da sociedade contemporânea, e é nesta marca que emerge a condição prescritiva e efêmera de uma noção de autoconhecimento pelas literaturas de autoajuda. Identificamos desse modo, a falta de constituição conceitual que justifique a adoção da concepção de autoconhecimento nas diversas abordagens utilizadas pelo campo educacional, para que os sujeitos tenham como necessidade o propósito de resgatar o sentido si ante sua prática.

Podemos inferir, a partir de todo o exposto, sobre os perigos de um favorecimento pelas produções do conhecimento, quanto à relação de uma suposta noção autoconhecimento para campo educacional (ou em qualquer outro campo científico), tendo em vista que esta condição é problemática e de ordem teórico-metodológico, pois, esta tem caído numa das armadilhas conceituais (bastante comum nas Ciências Humanas) de negar o próprio processo de construção do conhecimento científico. O nosso esforço até aqui é de avançar um pouco mais em direção aos fundamentos epistemológicos que, por vezes, poderiam ser adotados quando evocada tal necessidade do conhecimento de si como processo formativo, haja vista o aproveitamento do caráter efêmero e oportunista com o qual as literaturas prescritivas da autoajuda se aproveitam desta fragilidade do campo, apostando em fórmulas de sucesso, para atingir sujeitos que, por ora, estão à custa de uma subjetividade depreciada e imposta, tanto pelas condições de trabalho, quanto pelas imposições da sociedade capitalista.

Não poderíamos deixar de comentar neste momento e associar, que esta condição se põe na tensão entre a modernidade e pós-modernidade, para a produção do conhecimento no campo educacional. Como nos afirma Gallo (2006, p. 553), que situa o que muitos acreditam que a chegada dos “tempos modernos” passaria por uma revolução do pensamento, tanto na pesquisa educacional, quanto nos modos de educar. Por outro lado, tantos outros criticam a “farsa da modernidade” que tende a obscurecer nossa compreensão, quanto ao pensamento no campo da Educação. Ele comenta que seja possível desfazer um véu sobre suas intermediações e (observamos aqui se não seria o caso) voltar nossa atenção a um dos aspectos que fora central do projeto da modernidade, que é a questão epistemológica, uma vez que a produção do conhecimento na modernidade teve as marcas dos princípios da objetividade e da universalidade do conhecimento, para que este se torne válido, e a pesquisa em educação não poderia negar tais princípios.

Ainda concordando nesse sentido, a raiz dessa problemática se instala, sobretudo, na nossa análise, na relação sujeito-objeto. Vejamos que, de fato, se estabelece um caráter relacional, mas fugido do processo de construção do saber. Desse ponto, dever-se-á estabelecer a relação do sujeito, que deveria estar (in-)formado historicamente, com o objeto por ele a ser construído dessa relação. A questão que podemos deixar em aberto para debate concernirá em: a dualidade sujeito-objeto, para a construção do conhecimento científico, deverá ser superada enquanto controvérsia para os movimentos de constituição de identidade de classe, sob o preço de se diluir o valor do próprio conhecimento, à luz de necessidades de intervenção imediata no processo social? Torna-se necessário, nesse sentido, discernir o que é próprio do campo de produção do conhecimento, para que mais uma ideia não entre na esfera da efemeridade, e se transforme o que é posto como verdade prática, em verdade teórica e, assim, ganhe status de conteúdo revolucionário.

Feçamos, assim, nosso raciocínio com a chamada de Lipovetsky (2005, p. 59) que “quando uma tendência nova, ou uma nova era, se anuncia, seja ela da arte, do saber, ou da cultura impõe-se aí a tarefa de determinar o que foi feito do ciclo anterior, pois o novo exige memória, uma localização cronológica; uma genealogia”. E é sobre essa perspectiva que situaremos nossa compreensão de pensar o autoconhecimento enquanto uma necessidade à formação e à prática docentes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Francesco. **Sócrates**. Edições 70, Lisboa, 2002.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. O Clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 557-572, 2014.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. **Autobiografias e Formação: A Circulação da Crença Autobiográfica**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France: (1970-1982)**. Zahar, 1997.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Trad. DA FONSECA, Márcio Alves; MUCHAIL, Salma Tannus. 2ª ed. São Paulo: Martins Fosenca, 2006.

_____. **Tecnologías del yo**. Barcelona: Paidós, 1990.

GALLO, Silvio. Modernidade /Pós-modernidade: tensões e repercussões na produção do conhecimento em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p.551-565, 2006.

LASCH, Christopher. **A Cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. São Paulo: Manole, 2005.

RÜDIGER, Francisco. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. Edições Loyola, 1997.

FORMAÇÃO MORAL E ÉTICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – TEMA TRANSVERSAL ÉTICA

Maria Elyara Lima de Oliveira (UEC)
elyaraoliveira10@gmail.com

Maria Dulcinea da Silva Loureiro (USP)
mdslou@uol.com.br

Mirela Máximo Bezerra Silveira (UECE)
mirela.bezerra2014@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A formação moral e ética vem sendo pensada ao longo dos tempos por meio de uma questão central: “é possível uma educação moral?”. Desde os primórdios de sua configuração até o cenário atual este questionamento tem sido palco de divergentes posicionamentos, oscilando entre concepções que defendem a necessidade de uma educação moral, e outras que veem esse processo como intrínseco ao desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, independente de sua formação escolar. Mesmo iniciando-se no seio familiar, a escola direta e indiretamente interfere nesse aspecto da formação da criança, desempenhando um papel importante ao trabalhar com valores, que se inserem em sua constituição identitária e social. Dessa forma, esta instituição auxilia na formação moral, juntamente com a família e a sociedade. Desse modo, a questão inicial pode se deslocar para: “Seria necessário uma educação moral sistematizada no ambiente escolar?”.

Diante desse cenário, nossa investigação buscou investigar como a educação moral, especificamente a que está proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) vem sendo ou não trabalhada nas escolas. Para tal, inicialmente realizamos uma análise do documento (PCNS – Tema Transversal Ética) com o intuito de compreender os limites e possibilidades desta proposta nas práticas educativas, as suas implicações nas concepções dos professores sobre ética e moral, bem como, no desenvolvimento de sua ação pedagógica.

Dentre os caminhos que possibilitaram a construção desse estudo, a abordagem qualitativa se apresentou como a opção metodológica mais adequada a nossa finalidade, ao passo que nos ajuda a compreender o objeto de estudo, percebendo-o no cerne das várias dimensões a que possa estar relacionado (MINAYO, 2009). Dentro desta abordagem realizamos a leitura e análise dos PCNs e um levantamento bibliográfico que se baseou prioritariamente em: Biaggio (2002), Durkheim (2008), Freire (2005),

Buber (2001) e Santiago (2002). Estes nos permitiram uma compreensão mais sólida sobre o tema, proporcionando um confronto dos elementos expressos no documento (PCNs, 1997) com a realidade vivenciada no âmbito educacional.

Para a coleta dos dados nos utilizamos da realização de entrevistas semiestruturadas junto aos professores de turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no Bairro Pimenta da cidade de Crato-CE⁶⁶. Dentre os professores das referidas turmas, foram escolhidos os que lecionavam as disciplinas da área de humanidades, a saber: Ensino Religioso, Língua Portuguesa, História e Geografia. Utilizou-se como critério para esta escolha a relação intrínseca entre os conhecimentos trabalhados nas referidas áreas e as questões éticas, o que nos levou a número de três professoras que lecionavam ambas as disciplinas mencionadas. A análise desenvolveu-se por meio de categorias, definidas a partir dos elementos expressos no discurso das entrevistadas.

No âmago de uma sociedade regida pela ênfase na informação, desenvolvimento tecnológico e econômico, refletir sobre os elementos que cerceiam a formação ética e o papel da educação neste âmbito, faz-se fundamental. Ao passo, que retoma o papel do homem enquanto ser social e revela a necessidade de uma reflexão constante sobre as consequências de sua ação no mundo. É partindo dessa perspectiva que desenvolvemos nossos apontamentos no decorrer deste texto.

OS PCNS E A FORMAÇÃO ÉTICA E MORAL NO BRASIL: ENTRE CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES

O campo de discussões no âmbito da moral se mostra complexo desde sua origem quando nos defrontamos com definições ambíguas e até mesmo contraditórias sobre sua conceitualização. Os primórdios das reflexões sobre questões morais encontram-se nos gregos e, posteriormente ampliam-se com os posicionamentos de Rousseau, Kant e Hegel, chegando até as discussões mais atuais com as Teorias da Justiça Social de Rawls, a Ética Discursiva de Habermas e as reflexões sobre a Bioética. Todas estas concepções recaem nas reflexões e propostas de ações educativas sobre a educação ética e moral, subsidiando os questionamentos sobre a possibilidade de sua atribuição ou não ao âmbito escolar.

Ao refletirmos sobre esta configuração no âmbito educativo brasileiro, nos deparamos com uma realidade bastante indefinida, ao passo que não se desenvolveram muitos estudos que permitam uma compreensão mais clara neste sentido.

66 Crato está localizado no sul do Ceará, interior do estado, com pouco mais de 128 mil habitantes. É um polo visível de turismo ambiental na região, por se localizar ao sopé da Chapada do Araripe, sendo também conhecido como o "Oásis do Sertão", por suas características de clima úmido, sendo favorável à agropecuária.

Dos jesuítas até o período da primeira República observa-se na estruturação de ensino brasileiro, a forte presença dos pressupostos da Filosofia escolástica e dos princípios educativos da igreja católica permeando as questões da educação moral. A partir dos anos 1930 com a influência dos grupos Liberais e os princípios da Pedagogia Nova inicia-se um processo lento de modificações neste sentido. Instauram-se várias discussões sobre a efetivação de uma disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) nos currículos das escolas brasileiras, que culminam em sua obrigatoriedade, embora ainda fortemente marcada pela ênfase religiosa, especificamente dos princípios católicos (CUNHA, 2007).

Da deposição de Vargas em 1945 até meados da década de 1980, a disciplina Educação Moral oscilou no cerne dos currículos escolares, entre momentos de obrigatoriedade e retirada, além de profundas reestruturações em suas definições e pressupostos filosóficos. No momento de transição para a democracia a EMC não foi extinta imediatamente dos currículos, perdurando de modo conturbado por um longo período. Somente em 14 de junho de 1993 com a Lei nº 8663 que revogou o decreto nº 869/69 é que a EMC passa a ter a carga horária, os objetivos e os conhecimentos incorporados as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais.

Nos anos 1990 a educação no Brasil passou por um processo de reformulação materializada no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”, que substituirão o currículo mínimo, e terá em sua formulação a implantação dos Temas Transversais. Estes, por não se caracterizarem como disciplinas, poderiam ser trabalhados por todos os professores nas mais diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, a educação moral e ética passa a constituir um dos temas que deverão perpassar transversalmente todos os conhecimentos da educação.

A proposta dos PCNs (1997), mais especificamente, dos temas transversais, tem a cidadania como eixo de organização e direcionamento da educação escolar, partindo dos princípios de dignidade humana, igualdade de direitos, participação social e corresponsabilidade pela vida social.

A inserção desses temas no processo de ensino-aprendizagem teve como objetivo, proporcionar aos alunos do ensino fundamental a construção de uma compreensão mais ampla da realidade em que vivem, refletindo sobre as problemáticas a ela inerentes, e adquirindo possibilidades de desenvolver uma postura crítica e cidadã.

Os temas foram escolhidos tendo em vista quatro critérios fundamentais: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e, que pudessem favorecer a compreensão da realidade e a participação social dos alunos. A partir desses critérios têm-se os seguintes temas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual.

A Ética é definida no documento como reflexão das condutas humanas, sendo eixo norteador de todos os outros temas transversais, à medida que está intrinsecamente inserida nos mesmos. O objetivo principal ao se trabalhar a ética transversalmente no currículo escolar, é possibilitar que os alunos do ensino fundamental, possam pensar sobre sua realidade e refletir sobre suas ações e as ações dos outros, partindo da análise dos princípios éticos. Nesse sentido a ética não visa apresentar um modo correto de agir, mas, proporcionar a reflexão sobre esse agir.

Os conteúdos éticos no intuito descrito acima estarão voltados a fortalecer os alunos como cidadãos, principalmente para que busquem conhecer e lutar por seus direitos. Este trabalho deve ser desenvolvido em quatro eixos: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade.

Quanto ao Respeito Mútuo, o trabalho pedagógico deve ser direcionado a proporcionar aos alunos uma compreensão profunda de seu significado. Esta percepção deve permitir aos educandos se tornarem capazes de conhecer e apreciar as diferenças, conviver com essas e respeitar as manifestações culturais, éticas e religiosas; além de trabalhar em grupo e vivenciar concretamente o respeito aos outros, mas principalmente a si mesmo.

No que concerne ao eixo Justiça, às ações educativas devem ser direcionadas também a conceituação do termo, abordando suas duas dimensões: Legal e Moral e, as problemáticas que lhes são intrínsecas, considerando que mesmo tratando da justiça em aspectos diferentes, ambas apresentam-se intimamente relacionadas, afinal, é preciso conhecer as leis para saber analisar e lutar quando necessário, para modificá-las caso não sejam efetivamente justas. A proposta ressalta ainda a abordagem dos conceitos de igualdade e equidade, considerando que por sua complexidade estes necessitam de amplo esclarecimento (PCNs, 1997).

O trabalho com a justiça é essencial à formação dos alunos em seus vários aspectos, entretanto, destacam-se suas contribuições substancialmente para suas ações no convívio social e também para a vida política. Com relação a este primeiro ponto, enfatiza-se a necessidade dos conhecimentos acerca da justiça, para as tomadas de decisões na vida cotidiana, principalmente quando estas impliquem consequências para a vida de outras pessoas. No segundo aspecto, é importante o desvelamento junto aos alunos, do conceito de justiça, para que estes desenvolvam uma compreensão crítica das leis, dos aspectos que envolvem as condições da população como: distribuição de renda, saúde pública, segurança, dentre outros, e dos elementos que perpassam a configuração política e econômica do país, para que tenham clareza em suas proposições.

Quanto ao trabalho pedagógico com o diálogo, o documento dos PCNs (1997) dispõe que a explicitação sobre ele se faz extremamente importante, principalmente quando o intuito é proporcionar que os alunos aprendam a solucionar conflitos. É nesta perspectiva que a proposta (1997, p. 110) nos diz que:

[...] o conflito entre pessoas é dimensão constitutiva da democracia. O diálogo é um dos principais instrumentos desse sistema. É uma das razões pelas quais a democracia é um sistema complexo. Dialogar pede a capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Sendo a cidadania composta de cidadãos, cada um deles deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e também saber dialogar. [...].

O diálogo expressa-se como condição *sine qua non* à convivência humana, porém, exige dos indivíduos não somente a capacidade de argumentação adequada, mas, principalmente o exercício de saber ouvir e respeitar o outro.

A solidariedade é também outro eixo fundamental que precisa ser bastante discutido e principalmente vivenciado, à medida que proporciona aos alunos o entendimento sobre o verdadeiro sentido de ser solidário e a importância disso para manter vivo o princípio da vida.

Os PCNs (1997) definem que todos estes eixos devem ser trabalhados não somente nas questões extraescolares, na comunidade, mas prioritariamente dentro do convívio escolar, para que os alunos se percebam como parte desta realidade, onde experiências que envolvem esses eixos são constante e inevitavelmente vivenciadas. Por isso, esse é um trabalho que perpassa todos os membros que compõem a comunidade escolar.

A proposta dos PCNs dá margem a muitas interpretações. Ao analisá-la mais profundamente, perceberemos a presença de distintas vertentes epistemológicas e filosóficas, o que denota uma ambiguidade em sua formulação, principalmente no que se refere às conceituações sobre moral e ética.

Encontramos no documento a perspectiva de que educar moralmente não é moldar, disciplinar o indivíduo, mas, proporcionar a este o desenvolvimento crítico, de tal modo que implique consequentes mudanças atitudinais e possibilitem construir autonomia moral de pensamento e ação.

De todas as concepções que estão subjacentes a proposta dos PCNs, podemos destacar duas como predominantes: a de Émile Durkheim, com a socialização dos valores morais e a de Lawrence Kohlberg, com a valorização do julgamento moral do indivíduo. Ambas as apresentam pontos que convergem e divergem entre si e o documento do tema transversal aqui expresso.

Kohlberg se contrapõe a concepção de Durkheim principalmente em relação ao sexto estágio da moralidade que propõe. Para Durkheim (2008) a sociedade é uma instância inviolável, todo problema que possa existir nela é consequência do desajuste do indivíduo e não da sociedade em si. Assim, se um indivíduo tenta mudar as leis que regem a organização societária, está violando esta estrutura, logo o sexto estágio de Kohlberg não seria possível de realizar-se na compreensão de estrutura social posta por Durkheim (BIAGGIO, 2002).

Apesar das diferenças, existem aspectos que se entrelaçam. Tanto Durkheim, como Kohlberg destacam que o indivíduo só alcança o desenvolvimento moral, quando se conscientiza da presença da moral em sua realidade, e a partir disso reflete sobre o seu agir, sendo capaz de perceber os problemas e contradições que se processam no seu contexto social. Neste enfoque Kohlberg realça o uso das discussões sobre os dilemas morais, principalmente se estas forem voltadas a realidade do indivíduo, como ferramentas que auxiliam na construção de uma visão autônoma do real. Essa característica é vista no documento (PCNs), quando se enfatiza que os temas transversais devem ser trabalhados no intuito de que a criança se integre a sua realidade, passando a vê-la de forma crítica e constituindo-se autonomamente.

Outro aspecto também presente na proposta dos PCNs (1997) que permeia tanto a concepção de Durkheim, quanto a de Kohlberg, está no conceito de “Comunidade Justa”. Nesta percepção o ambiente escolar é visto como uma representação da sociedade, no qual devem ser desenvolvidas práticas democráticas voltadas a uma coletividade que valorize a ligação social e o cuidado com os outros. Isso é expresso nos PCNs, quando destacam que a escola deve trabalhar em harmonia, de modo que todos os sujeitos que dela fazem parte se ajudem e compartilhem dos mesmos objetivos. Um ambiente em que se estabelecem essas vivências é propício ao desenvolvimento dos indivíduos enquanto cidadãos democráticos e críticos, que tenham consciência de sua realidade e de sua posição neste contexto.

Uma das principais críticas feitas aos PCNs, diz respeito ao fato de terem sido implantados no Brasil devido à intervenção de instituições internacionais, trazendo em si os interesses destes órgãos com relação à educação brasileira. Conforme Santiago (2002) estas instituições passaram a intervir nas ações educacionais de nosso país, com o escopo de fazê-la servir aos interesses de mercado. Essas ingerências direcionaram-se principalmente ao currículo escolar, considerando a importância deste na estruturação das escolas, e sua interferência nas relações que se dão dentro do contexto escolar, tendo abrangência direta para além desse espaço. Trazem deste modo, uma proposta de currículo unificado, pela configuração de uma matriz curricular que pudesse ser o mais igual possível aos diferentes contextos escolares. A unificação dos currículos apresenta-se como uma forma institucionalizada de controle do governo sobre a educação (SANTIAGO, 2002).

Dentro deste viés, os PCNs representam essas perspectivas sob o ideal de equidade e qualidade e a educação passa a ser vista pelo intuito de promoção da cidadania, num processo de construção social dos indivíduos e, uma forma de controle e homogeneização, ao assumir na prática, a forma de currículo mínimo nacional⁶⁷.

67 A estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se no âmbito atual como uma das mais recentes propostas que se encaminham nessa perspectiva.

A ÉTICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: DIALOGANDO COM A REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE CRATO/CE

Apresentamos a seguir, os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com as professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, localizada no Bairro Pimenta, na cidade de Crato/CE. As entrevistas⁶⁸ suscitaram questionamentos e proposições que englobaram as seguintes categorias de análise: importância dos PCNs e da ética enquanto tema transversal na visão das docentes; A moral e a relação família e escola; O diálogo e o preconceito em sala de aula.

Questionou-se inicialmente às professoras acerca dos conhecimentos que as mesmas possuem sobre os PCNs, especificamente em relação ao de Ética. As três professoras nos salientaram que entraram em contato com a proposta nos cursos de graduação e, posteriormente nos encontros pedagógicos da escola.

As professoras, Lúcia e Vanessa⁶⁹, apresentam a compreensão do documento como parâmetro de orientação à ação docente, o que demonstra coerência com a proposta. Os PCNs (1997) foram elaborados em tese, como parâmetros. Entretanto, os que dizem respeito às disciplinas escolares, como o de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, acabaram sendo assumidos como padrões, tornando-se base para a elaboração dos currículos de todas as escolas nacionais, inclusive para as avaliações externas do sistema de ensino.

No caso específico dos Temas Transversais, ocorre justamente o contrário, por serem vistos de forma flexível entre as disciplinas, muitas vezes acabam não sendo trabalhados em momento algum. Podemos levantar como hipótese que a visão das docentes a respeito da proposta dos PCNs, revela a posição de muitos educadores. A presença nas escolas, inclusive nos encontros pedagógicos, não significa que tenham sido analisados, compreendidos e materializados nas ações dos professores.

A professora Paula afirma conhecer bem a fundo o documento (BRASIL, 1997):

Sim! Inclusive também já trabalhei com um dos temas transversais na escola, que foi a questão do projeto “Amor a Vida”, onde aborda a questão da sexualidade, da adolescência, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, entra também o protagonismo juvenil, autoestima assim, e a questão do respeito com o corpo. (PROFESSORA PAULA).

68 Optou-se pelas entrevistas do tipo semiestruturadas porque permitem aos sujeitos uma abertura maior para expor seus posicionamentos.

69 Demos nomes fictícios às entrevistadas, com o objetivo de preservar a identidade das mesmas.

Especificamente em relação ao conhecimento sobre o Tema Transversal Ética, a professora Lúcia, diz conhecer um pouco a respeito: “Eu já li, já trabalhamos em encontros, mas como a minha área é Língua Portuguesa, não é que eu me detenho só aquilo, mas eu nunca mais peguei nos PCNs para ler sobre ética.” (PROFESSORA LÚCIA).

Não é perceptível na fala das docentes que a transversalidade tenha sido assimilada. O fato de terem tomado conhecimento, não significa que tenham o incorporado nas suas ações. O discurso das mesmas denota uma compreensão das disciplinas de modo fragmentado o que é contrário ao próprio documento (BRASIL, 1997).

A professora Vanessa, considera muito importante que os aspectos apresentados na proposta dos PCNs (1997) sejam trabalhados na escola. Afirma ainda que esta deveria integrar o currículo, explicitando-se na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Salaria que a instituição educativa deve trabalhar com os aspectos éticos, desde a constituição de seus planos de organização, até as ações desenvolvidas na comunidade escolar. A educação moral em sua concepção está associada ao disciplinamento que a escola deve proporcionar em relação ao comportamento dos alunos, dentro da instituição. Tendo consequências para além deste âmbito. Revela-se no discurso da educadora a influência da concepção de Durkheim (2008) no que concerne a formação do espírito de disciplina e controle dos instintos pelas regras morais. A professora Vanessa ainda ressalta que o trabalho com as questões éticas, propicia retomar o caráter de formação humana que vem se perdendo ao longo do tempo.

Segundo a professora Paula, “[...] eu trabalho dentro da minha, própria disciplina, entendeu. Eu não dissocio, eu vou trabalhar hoje ética e amanhã eu trabalho história [...] muitas vezes eu paro para fazer essa interferência, a questão de valores, de respeito [...]”. Desse modo o trabalho com as questões morais deve se dar na medida em que os conflitos vão surgindo, sendo abordadas as problemáticas éticas que os envolvem.

A sala de aula é um espaço de conflitos, que podem ocorrer em diversos momentos. As situações conflituosas podem ser de natureza diversa, envolvendo valores e normas, que perpassam o cotidiano dos sujeitos, as diferentes condições econômicas, posições políticas e ideológicas. Esses conflitos podem ser trabalhados, silenciados e reprimidos conforme sejam vistos. Neste sentido a professora Vanessa, relata um fato que ocorreu na escola, vejamos o depoimento dela:

Teve um caso que me chamou muita atenção, o caszinho era a menina e o menino filhos de mãe solteira, que chegavam com uns depoimentos de você ficar extasiada. Eu fiquei assim, ainda hoje me sinto angustiada porque, enquanto educadora, enquanto escola eu não percebi, enquanto educadora não resolvi, não fiz

nada pelas crianças, nem pela família. Precisava de um acompanhamento psicológico bem feito, e a escola não dispunha desse acompanhamento na época, e eu me senti... até omissa nesse caso, mas infelizmente a gente sozinha não podia fazer muita coisa (PROFESSORA VANESSA).

A fala da professora é marcada pela angústia da omissão, não somente dela, mas da instituição como um todo, o que revela a fragilidade da escola, e a inexistência de um suporte mais efetivo para ajudar os docentes a lidarem com os conflitos.

A diversidade cultural presente na escola se expressa na fala da professora Paula, como um dos elementos que influenciam a presença dos conflitos no âmbito educativo, vejamos:

Eu já passei por várias escolas, e a realidade é bastante diferente de uma escola para outra, a clientela, interfere muito. Tem escolas que elas são localizadas em locais estratégicos, e, que os meninos são mais oriundos de sítios e pequenas comunidades, é mais fácil para a gente trabalhar com eles, do que com aqueles que é no centro, e que a gente pega periferia. Diversos modelos de família, cada um com sua, peculiaridade, com seus valores. Isso influencia demais. Então, a questão cultural. Isso traz muitos conflitos. (PROFESSORA PAULA).

Observa-se que para a educadora os conflitos ocorrem tanto por questões culturais, como sociais e econômicas. Neste sentido, a localidade da qual os alunos são oriundos, a educação familiar que recebem, a violência com a qual se deparam, são fatores que influenciam de modo marcante nos valores e comportamentos que são estabelecidos no cerne da instituição escolar. Aspectos que exigem das escolas atenção substancial neste sentido, identificando os elementos que precisam ser enfrentados e superados. É justamente nesta perspectiva que a proposta dos PCNs (1997), mesmo com suas ambiguidades, salienta a importância de um trabalho educativo que se pautar na interrelação com o contexto sociocultural dos alunos. Desse modo, é fundamental que o professor conheça a realidade concreta dos educandos. Como lembra Paulo Freire [...] Nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro. [...]” (1987, p. 17).

Qual o papel da escola e da família na formação moral das crianças e dos jovens? O discurso das educadoras enfatiza como imperativo, que a família reassuma seu papel na formação das crianças. Ao defenderem esse posicionamento as docentes tecem como crítica, a existência de uma demanda cada vez maior às atribuições dos professores tanto por parte do Estado, quanto das famílias. O depoimento da professora Vanessa suscita a necessidade de uma parceria entre família e escola.

[...] a escola precisava ter um trabalho acentuado em volta desse tema, porque é como se diz, a bola fica jogando, a família joga para a escola, a escola joga para a família, aí volta, a bola para a escola, a escola volta para o sistema, o sistema volta para o governo, e fica essa bola toda hora, passando de uma mão para a outra[...] Mas, enquanto não se compreender, que a escola é também uma extensão da família, e, a gente começar a tratar isso de forma diferente e trazendo toda a responsabilidade para a escola, criando esse elo família-escola de forma mais acentuada, a gente não vai conseguir muita coisa não [...] (PROFESSORA VANESSA).

Diante das transformações que ocorreram na sociedade, que abarcam desde a constituição da instituição familiar, aos papéis que ambas (família e escola) são desafiadas a enfrentar, a instituição escolar é compelida a assumir uma ampla gama de funções, como destaca a professora Paula:

[...] eu sou pedagoga, às vezes até sei lidar com certos conflitos. Isso vai muito da prática pedagógica do professor. Eu costumo dizer, que para a escola ser de qualidade, teria que ter um acompanhamento familiar. Existem vários modelos de família, meninos que são criados com o pai, ou só com a mãe, ou com a avó, que o pai tem problema de alcoolismo, a mãe também. Então teria que o Estado, proporcionar pelo menos uma assistente social e um psicólogo. Pelo menos por polo, a gente não pode comparar a educação do ano 2000, e, 1980, mudou radicalmente. A escola está perdida e, a gente quer fazer tudo e termina impossibilitado. Porque não é o meu papel, nós educadores temos que ser polivalentes, mas aí eu terei que ter menos tempo de trabalho, melhor remuneração [...] (PROFESSORA PAULA).

Os conflitos que hodiernamente marcam as relações entre a família e a escola aparecem no discurso das professoras num tom de urgência, de que somente um trabalho em conjunto entre essas instituições, pautado no diálogo e no respeito, pode efetivamente favorecer a formação das crianças. Desse modo, reconhecem que é essencial que as famílias não deixem de lado o seu papel na formação dos filhos, e possam estar cada vez mais próximas da escola. Sem a base familiar a instituição educativa encontra muitos obstáculos para contribuir com a formação ética dos educandos.

Um dos elementos que se exprime nas relações cotidianas das instituições escolares é a questão do preconceito. Ao ser questionada sobre este assunto a professora Vanessa afirma:

[...] eu não percebo, hoje no adolescente muito essa questão de preconceito não, eu acho que com eles está

mais ou menos resolvido. [...] Com pequenininhos a gente percebe mais, por exemplo, aqui na nossa escola, nós temos cadeirantes, deficientes físicos, e tem umas criancinhas, que já sentem essa dificuldade de não querer sentar perto. (PROFESSORA VANESSA).

Em relação às atitudes dos jovens, a docente não esclarece em que aspectos se apresenta o preconceito, considerando que não percebe a existência deste, no trabalho com adolescentes. Com as crianças explicita casos relacionados à deficiência física. É possível levantar como hipótese, que as crianças por não terem uma compreensão mais ampla da dimensão e consequências que envolvem esse tipo de ações no contexto social, acabam por expressar-se espontaneamente, a partir dos valores que lhe são postos no cerne de sua convivência social. Os adolescentes, em virtude de uma percepção maior sobre estas questões, acabam não se expressando do mesma forma. Desse modo, como assevera Santos (2006), o preconceito apresenta-se camuflado nas relações interpessoais, revelando o quanto o mito da democracia racial está arraigado no ideário brasileiro.

Segundo a professora Paula a existência do preconceito entre os alunos, principalmente em relação à orientação sexual, é muito grande, e ressalta que há resistência por parte dos mesmos para discutir essas questões. Segundo ela:

[...] o preconceito é muito grande em relação a orientação sexual do outro, os meninos que são, mais afeminados, e as meninas que são mais masculinizadas, sofrem preconceito. A gente sempre tem que administrar isso porque eles ficam, o menino não pode falar, que eles ficam, chamando de, boneca, entendeu assim, ficam com apelidos pejorativos [...].

O preconceito se apresenta no comportamento dos alunos durante as aulas, de modo camuflado, nas brincadeiras, nas formas de tratamento, não denotando, ao menos de acordo com o discurso das docentes, aspectos que suscitem um trabalho e uma discussão mais profunda.

Tomando por base o pensamento de Santos (2006) observa-se que o preconceito acaba por se caracterizar como um elemento complexo a ser trabalhado no âmbito da instituição educativa, uma vez que muitos educadores não tem consciência de seus próprios preconceitos. Em face dos discursos das professoras, implica-se como necessidade, que as docentes busquem compreender de modo mais profundo, como o preconceito se expressa não somente nas atitudes e na linguagem dos jovens, mas na sua própria percepção. É necessário ainda que esta seja uma temática que englobe um trabalho conjunto de toda a comunidade escolar.

O diálogo é outro elemento que se mostrou ao longo das falas das professoras como temática recorrente. Este é um processo intrínseco ao homem enquanto ser social e histórico. É somente na relação dialógica, de troca, de experiência com os

outros, que nos tornamos humanos (BUBER, 2001). Viver dialogicamente é essencial a todo e qualquer ser humano, aquele que não vive o diálogo, não experimenta o mundo. “Sem dúvida o mundo habita em mim, enquanto representação, do mesmo modo que habito nele enquanto coisa. Mas isso não implica que ele esteja em mim, assim como não estou realmente nele. Ele e eu nos incluímos mutuamente. [...]” (Idem, 2001, p. 108).

Para haver diálogo é necessário conforme Freire (2005), a participação de ambas as partes envolvidas no processo. O diálogo na perspectiva da professora Lúcia é importante, porque auxilia os alunos na compreensão do mundo e de si mesmos.

O diálogo, eu gosto muito de ter diálogo com meu aluno, gosto de ajudá-lo, eu acho super importante, porque você não é só um mero repassador de conteúdos, e seu aluno não é só aquele que vai receber, ele é uma pessoa, ele pode estar triste hoje, ele pode não ter se alimentado, pode estar apaixonado, pode estar se envolvendo com drogas. Aquele cansaço que ele está sentindo ali, pode ser a reação de uma droga, e você, está fazendo o que por ele. O diálogo é muito importante, não só na escola, nos professores entre si, em casa, na igreja, com o namorado, com o marido, com os filhos. (PROFESSORA LÚCIA).

As professoras Vanessa e Paula, também ressaltam a importância do diálogo, como elemento substancial a sua prática:

Professor que não para um pouquinho para conversar com seu aluno, sobre assuntos diversos, não vai ganhar a confiança do aluno, porque apesar da gente dizer, a mídia está aí, falando da questão sexual, que a família precisa ajudar, e não ajuda, eles sentem muita necessidade e, a carência é muito grande. E é necessário sim, você criar essa roda de conversa em sala de aula, para criar esse laço professor-aluno, aluno-aluno, isso é primordial. (PROFESSORA VANESSA)

Eu sempre procuro conversar, chamo às vezes, nos corredores quando acontece uma coisa fora, dentro de sala, que eu não gosto, quando eu estou nos corredores, eu chamo muito aluno para conversar nos corredores, muitas vezes eu não levo o caso a direção, mas eu converso com ele! Conflitos seríssimos e que eles pedem desculpas uns aos outros, ou até a mim, quando é comigo, porque eles agridem também o professor, verbalmente, eles agridem mesmo. (PROFESSORA PAULA).

Percebe-se nas falas das professoras, que ambas reconhecem que a relação entre professores e alunos deve se pautar no princípio de dignidade e respeito ao próximo. Ressaltando o desenvolvimento de ações pautadas no diálogo constante

com os alunos, de modo a construir laços de troca e enriquecimento mútuo no espaço da sala de aula. Nesse aspecto seu discurso demonstra elementos não somente da proposta dos PCNs (1997) como também de Freire (1996). Além disso, expressam a necessidade do amor ao outro no processo de diálogo, elemento que tanto Buber (2001), quanto Freire (2005) salientam como crucial para a vida dos homens. “[...] o amor não está ligado ao Eu de tal modo que se o Tu fosse considerado um conteúdo, um objeto: ele se realiza, entre o Eu e o Tu. Aquele que desconhece isso, [...] não conhece o amor [...]” (BUBER, 2001, p. 17).

O discurso da professora Vanessa, salienta a importância da confiança, que segundo Freire (2005) é um dos elementos fundamentais para a construção de relações harmoniosas no âmbito da sala de aula à medida que “[...] vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. [...]” (p. 94). É por meio da confiança que se estabelece no diálogo, que os indivíduos vão se fortalecendo como sujeitos críticos de sua realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos da pesquisa de investigar como a proposta dos PCNs Temas Transversais - Ética se apresenta na escola, no discurso e na prática dos professores, a partir da questão “se é possível uma educação moral?” é possível traçar algumas considerações.

A leitura e discussão teórica acerca da Ética e da proposta de educação moral elaborada nos PCNs, nos colocam diante de questões complexas que vão desde a concepção de ética e moral, até a problemática de sua possibilidade de sistematização nas escolas. A proposta de uma educação moral sistematizada corre o risco de assumir um caráter prescritivo, sem espaço para o pensamento crítico e o desenvolvimento da autonomia. Por outro lado, quando se tenta desenvolver um trabalho com as questões éticas e morais, para que sejam trabalhadas a partir de vivências, ou através dos dilemas morais como propõe Kohlberg, corre-se o risco de cair no racionalismo.

A discussão sobre os valores morais no cenário atual pode contribuir para a reflexão dos valores que norteiam a sociedade, não como forma de normatizar a ação dos indivíduos, mas, de ajudar na reformulação de uma sociedade mais justa, solidária, que respeite as diferenças e favoreça o diálogo na resolução dos conflitos. É claro que as ações bárbaras que se apresentam na atualidade envolvem aspectos políticos, econômicos e sociais, todavia, não se pode negar que os aspectos éticos permeiam todas as ações dos indivíduos.

Os PCNs propõem um trabalho imprescindível de se desenvolver dentro do contexto escolar. Entretanto, em virtude das muitas contradições em que se expressam, tanto em relação ao conteúdo que aborda, quanto pela ambiguidade epistemológica

e filosófica em que se fundamenta. Revelando em si interesses que muitas vezes passam despercebidos pelo ideal de cidadania crítica, e que se concretizam em sentido contrário. Deste modo, apesar de se apresentar como proposta inovadora no âmbito educacional é extremamente permeada pelos ideais de mercado.

Com relação aos aspectos apresentados no discurso das professoras, podemos destacar alguns elementos relevantes. Primeiramente, que não há um trabalho pautado na proposta dos PCNs – Tema Transversal Ética, pois mesmo a escola pesquisada apresentando nas relações entre os membros constituintes da comunidade uma relação de respeito, harmonia, não há um trabalho intencional do corpo docente e gestor de enfrentar coletivamente a problemática ética.

Com isso não estamos afirmando que as professoras não tenham conhecimento dos PCNs, pois como pudemos apreender, estas conhecem e compreendem a proposta. Todavia, esse conhecimento nem sempre significa que suas ações se materializem nos moldes da proposta. A própria configuração dos temas transversais, por não ocuparem a posição de disciplina, abrem possibilidades para que sejam trabalhados ou não pelos professores.

A partir dos relatos das docentes acerca dos conflitos, percebe-se que a escola lida cotidianamente com situações que envolvem as questões éticas. Porém, nem a instituição educativa, nem os professores se veem preparados para enfrentar as questões que envolvem preconceitos, discriminações, violência, falta de respeito. O fato é que, querendo ou não, os valores e aspectos morais se apresentam nas ações cotidianas e principalmente na prática educativa dos educadores. Sendo assim, de uma forma ou de outra a concepção de mundo dos alunos é influenciada pela postura e posicionamentos ideológicos de seus professores. Por isso, não há como fugir desta discussão, não há como negar que a escola influencia fortemente na formação do indivíduo. Neste sentido, o educador precisa ter uma noção clara de sua concepção de mundo, para possibilitar que o aluno tenha clareza desses pressupostos e, construam sua própria concepção de sociedade, de valores morais e éticos, de si mesmo enquanto ser social.

REFERÊNCIAS

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zubin. 8ª Ed. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **Sintonia Oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 37, n. 131, p. 285-302, Maio/Ago, 2007.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTIAGO, A. R. F. Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCNs posta em questão. In: PIOVESAN, A; EIDT, C.; GARCIA, C. B.; HEUSER, E. M. D.; FRAGA, P. D. (orgs). **Filosofia e ensino em debate**. Ed. UNIJUI, 2002.

SANTOS, Marcos Joel de Melo. **Estereótipos, Preconceito, Axé-music e Pagode**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2006.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA E A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO PÚBLICO

Vanessa Sievers de Almeida (UFBA)
vanessa.sievers.a@gmail.com

Abordar o tema da formação ética e cidadã hoje é um desafio. Pode-se afirmar, grosso modo, que a ética diz respeito a valores e princípios que orientam nossos atos e nossas palavras ou impedem que façamos determinadas coisas, mantendo, assim, nossa ação dentro dos limites do que é considerado correto ou legítimo. Neste texto, tratarei não de valores que dizem respeito ao indivíduo e suas escolhas de vida, mas de valores que regem ou deveriam reger o âmbito público, em que convivemos com outros e onde podemos cuidar do bem comum. Abordarei, portanto, a relação entre ética e a esfera pública. O meu ponto central será que, antes de contribuir para determinados princípios ou valores que podem variar conforme o momento histórico, a educação tem o desafio de contribuir para a disposição e a capacidade de se responsabilizar pelo bem comum. Essa responsabilidade é uma espécie de condição para que princípios ou valores públicos possam ter um sentido.

No momento atual estamos expostos a pronunciamentos, discursos e publicações que não são apenas imorais ou adversos ao bem comum, mas podem ser caracterizados como absurdos. Absurdos não apenas porque entram em conflito com a nossas convicções políticas ou escolhas éticas, mas porque dissolvem o bom senso, isto é, ferem um senso que julga o que é admissível de ser dito em voz alta, falado diante de outras pessoas e exposto no espaço público. Um momento exemplar da absurdidade foi o discurso proferido pelo deputado federal Jair Bolsonaro por ocasião da votação na câmara dos deputados em dezessete de abril de dois mil e dezesseis, referente ao processo de impedimento da presidente do Brasil. Gostaria de tomar como ponto de partida as palavras do deputado para lançar algumas questões que, em seguida, me levarão ao tema desta reflexão:

Nesse dia de glória para o povo brasileiro, tem um nome que entrará para a história nessa data, pela forma como conduziu os trabalhos nessa Casa. Parabéns presidente [da Câmara] Eduardo Cunha. Perderam em 64, perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve. Contra o comunismo. Pela nossa liberdade. Contra o Foro de São Paulo. Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff. Pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas. Por um Brasil acima de tudo, e por Deus acima de todos, o meu voto é sim (BOLSONARO apud AMORIM, 2016).

Este discurso é evidentemente criminoso. Porém, o que chama à atenção não é o próprio crime. Sempre houve criminosos, ladrões, assassinos, pessoas violentas e sadistas. O crime, entretanto, era geralmente cometido às escondidas, na escuridão da noite, ou era mantido em segredo, caracterizado como algo não dito e não exposto aos olhares alheios. O criminoso, como geralmente o imaginamos, se mantém invisível e inaudível, em primeiro lugar porque não quer ser descoberto e punido e, em segundo lugar – assim pelo menos esperamos – para não passar vergonha. Ambos os aspectos não se aplicam ao deputado em questão: ele não agiu às escondidas, mas discursou no palco público diante do mundo, sem medo de punições e sem vergonha.

Contudo, o que mais assusta é a massa que aplaude. Esse e outros crimes em espaços públicos e em instituições democráticas são possibilitados pelo próprio público que não só os permite, mas ainda festeja o que, na verdade, não poderia ocorrer sem causar escândalo. Espantoso é o fato de estarmos diante uma massa que apoia esse tipo de pronunciamento. Daí surge a pergunta: estamos diante de uma multidão de perversos, de sadistas, de criminosos? Quem são os que aplaudem, sem os quais um discurso desse tipo certamente não seria possível? No entanto, não pretendo nem tenho condições de analisar o perfil dessa massa. Talvez apenas o olhar do historiador nos poderá contar a história do que está acontecendo neste momento. Contudo, parece-me relevante explicitar o cenário em cujo contexto tratarei da formação ética e que me levará a acentuar a importância de alguns aspectos da formação cidadã.

Sem nenhuma pretensão de explicar o porquê dos aplausos, destaco dois pontos em relação aos aplaudidores: em primeiro lugar, sua atitude demonstra o desprezo de princípios públicos fundamentais, como considerar a democracia como regime político adequado, e o não reconhecimento de direitos basilares, como a proteção da pessoa e seu direito à vida, e, em segundo lugar, uma postura movida pelo ressentimento. Aparentemente estamos diante de reações imediatas de pessoas incapazes de avaliar e julgar o que ocorre num contexto histórico mais amplo. Os aplausos para aquele que foi “o pavor de Dilma Rousseff” parecem ser espontâneos, pois talvez muitos tenham o desejo premente de ver a presidente apavorada, mas quiçá não percebiam que estão aplaudindo o torturador e assassino, representante de um período de atrocidades que faz parte de nossa história recente. Talvez grande parte dos aplausos seja fruto de ressentimentos pessoais. O que incomoda é a não compreensão de que na política somos coparticipantes de uma história que vai além de sentimentos e interesses imediatos.

Além dos aplaudidores há também um grande número de pessoas que ficaram indignadas em relação ao discurso do deputado. Penso que a indignação não está, ao menos não somente, vinculada a determinados posicionamentos políticos, mas é mais ampla e mais profunda porque houve um ataque a princípios éticos fundamentais,

princípios, ao menos em tese, compartilhados e válidos nos espaços públicos em que convivemos com outros, também com os que pensam e se posicionam de modo diferente a nós. A homenagem à ditadura ataca e abala o que era tido como consensual: o valor atribuído ao regime democrático. Parecia ser impensável posicionar-se publicamente contra o “governo do povo”. Mesmo tendo as mais diversas críticas à forma do atual regime democrático, dificilmente alguém se diria “antidemocrático”. O segundo ponto é que a homenagem a um torturador não só legitima a tortura como algo abstrato, mas desconsidera a nossa história recente com todas as atrocidades cometidas nela. Qualquer que seja a crítica à presidente, e, mesmo a vontade de combatê-la, não justificam a evocação do “pavor de Dilma”, muito menos em nome do Brasil, como se o Brasil fosse alguma entidade aistórica e homogênea.

A indignação é um momento fundamental. É preciso um claro e alto “não” ao discurso de Bolsonaro e um “não” aos que o aplaudiram. Mas é preciso se perguntar em nome de quê podemos dizer “não” a esse discurso e como esse “não” pode se transformar em pensamentos, palavras e ações, para não permanecer como mera negação.

No que diz respeito ao âmbito da educação devemos nos perguntar sobre seu papel e, em especial, o da instituição escolar num mundo no qual esses absurdos ocorrem – não no sentido de que a educação seja a solução de todos os males, mas devemos sim nos perguntar quais contribuições a educação pode dar para o mundo público. Não apresentarei nenhuma solução, mas sustentarei de que, apesar das dificuldades, não podemos abrir mão de pensar no sentido formativo da educação escolar.

Duas preocupações servirão de eixos para minha reflexão: o sentido histórico da educação e a responsabilidade por um mundo comum. Tomarei como ponto de partida e inspiração o pensamento da filósofa Hannah Arendt, sobre a esfera pública, o mundo comum e a relevância pública da educação.

O SENTIDO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

A educação é nossa resposta ao desafio posto pelo fato da natalidade (ARENDR, 2003). A natalidade diz respeito à vinda de seres humanos novos a um mundo que é mais velho do que eles. Os novos são como recém-chegados que precisam ser acolhidos e familiarizados com este espaço comum e seu legado, que futuramente estarão sob sua responsabilidade. A tarefa da educação, portanto, é introduzir as crianças num mundo que lhes antecede e que continuará depois delas.

A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Nesse lapso de tempo se desenrola a história de cada um que, comparada ao mundo humano, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as

muitas histórias singulares se entrelaçam num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada de seres humanos que, por si só, já são uma novidade e potencialmente capazes de iniciar algo novo nesse lugar (ALMEIDA, 2011).

A educação e, em especial, a escola como instituição pública têm a tarefa de acolher os novos que estão chegando e contribuir para que possam fazer parte desse mundo comum (ARENDR, 2003). Em outras palavras, a escola não prepara os mais jovens apenas para realizarem seus propósitos individuais e interesses privados, mas, sobretudo, para que possam estabelecer um vínculo com o mundo público e para que, futuramente, estejam dispostos a assumir responsabilidade por ele.

Entretanto, os que são novos no mundo, num primeiro momento, não podem ser considerados responsáveis por este lugar que sequer conhecem. O aluno ainda não assume as responsabilidades de um cidadão adulto em relação ao mundo, também não em relação a seus próprios atos. Nesse sentido a escola não é o próprio espaço público no qual nos movemos entre iguais e onde todos somos responsáveis pelos rumos do mundo e por nossos atos. (O cidadão adulto que defende publicamente a ditadura ou comete atos violentos deve ser responsabilizado por isso em termos legais. A criança que faz uso da violência na sua relação com os colegas ou que admira os heróis violentos dos filmes que assiste, não será responsabilizada em termos legais, porque ainda não assume responsabilidade pelos seus atos e tem o direito de ser educada). O âmbito escolar não se identifica com o espaço público, mas a sua tarefa é possibilitar uma futura inserção nesse espaço.

No âmbito da educação se encontram os mais velhos com os mais novos: os que conhecem o mundo e são responsáveis por ele com os que ainda não tem familiaridade com ele. Nesse encontro, os adultos assumem uma dupla responsabilidade. São responsáveis pela educação dos alunos e pelo mundo que apresentam aos recém-chegados. O sentido público da escola reside justamente na sua tarefa de familiarizar os recém-chegados com as tradições públicas, ou seja, com aqueles conhecimentos, linguagens, histórias e princípios que são tão valiosos que desejamos mantê-los vivos e, portanto, os transmitimos às novas gerações.

Os alunos evidentemente não chegam à escola como uma *tabula rasa*. Eles vêm alimentados por suas vivências familiares, sociais, religiosas e, cada vez mais, pelos meios de comunicação de massa. Certamente conhecem as histórias do homem-aranha, mas talvez não saibam quem foi Maria Quitéria. Provavelmente a igualdade de direitos de homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres não faça parte da vivência cotidiana do aluno, e talvez nem da dos professores, mas a escola deve oferecer a oportunidade de conhecer os acontecimentos históricos que foram fundantes para que esse princípio hoje seja um dos pilares de nossa constituição. Que experiências de desigualdade, de igualdade ou de luta por ela fazem parte de nossa

história? Os alunos também têm direito de conhecer e apreciar as nossas tradições artísticas, filosóficas, religiosas, políticas e científicas, que certamente são mais abrangentes e mais ricas do que aquilo que já conhecem. Enfim, é tarefa da escola familiarizar as crianças e jovens com seu legado público.

Com isso a escola possibilita a inserção dos jovens numa história que começou muito antes da vinda deles e da qual desconhecem o início. Não conhecem os personagens, os lugares, os objetos, as relações que os personagens travam, os valores que compartilham, as experiências que tiveram, as descobertas que fizeram e os conhecimentos que acumularam (ALMEIDA, 2011). Eles são herdeiros de uma trama que é anterior a eles e que lhes lega realizações, mas também dívidas que terão de ser pagas. Na sua herança há obras de arte e conhecimentos, crenças e princípios, mas também injustiças não reparadas, medo e ódio, destruição e guerra. Cada nova geração é recompensada e, ao mesmo tempo, castigada pela sua herança. Arendt (2003, p. 242) cita as palavras de Hamlet: “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem”. São palavras que evidenciam que sempre já nascemos num mundo injusto. Não fomos nós que o deixamos assim e, apesar disso, somos responsáveis por arrumá-lo.

Os recém-chegados somente terão a chance de participar dessa história se conhecerem as experiências e os acontecimentos que antecederam sua chegada, e estarão dispostos a fazer parte dela no momento em que reconhecem essa história como *sua* história. O desafio da escola é apresentar o legado de modo que os recém-chegados se reconheçam nele e, assim, contribuir para que os alunos possam compreender de que não estão adquirindo qualquer informação, mas têm a oportunidade de se apropriar de seu passado, conhecer seus antecessores e o lugar em que vivem e que não seria o mesmo se não fossem as experiências, os atos e as palavras, os conhecimentos e as descobertas daqueles que os precederam.

Como apresentar as experiências constitutivas para nosso mundo, quais aspectos destacar, quais perspectivas adotar, quais os conteúdos a serem selecionados são questões políticas relevantes. Essas decisões cabem aos adultos, não aos alunos. Não pretendo aprofundar este ponto, mas destaco uma decisão relativamente recente que tornou obrigatório, na Educação Básica, o ensino da história e da cultura africana, parte essencial da história do Brasil, assim como também o são a história dos povos indígenas e a dos imigrantes europeus. A história africana, assim como a história da escravização e da resistência contra ela, não são de interesse apenas dos negros, assim como a história das mulheres, não é importante somente para as mulheres, mas são experiências de relevância pública. É por isso que o dia oito de março é um dia de luta que diz respeito a todos e todas e o monumento de Zumbi está na praça pública. Formamos uma comunidade de herdeiros de uma mesma herança. Uma herança que nos incumbe da responsabilidade de reparar os crimes cometidos, mesmo que não sejamos os culpados, e a preservar suas realizações, embora não sejam fruto de nosso mérito pessoal.

Cabe à escola familiarizar os herdeiros com sua herança, na esperança que a reconheçam como sua. Porém, nada podemos garantir. Se os mais novos se compreenderão como parte de uma história maior ou recusam essa responsabilidade será sua decisão. Seus professores têm a difícil tarefa de narrar essa história de modo que os seus alunos se sintam impelidos a entrarem nela e a se engajarem em sua transformação. Desafio grande e difícil num momento em que a maior parte das pessoas não está disposta a se responsabilizar por mais nada além de seu próprio bem-estar.

A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO E OS PRINCÍPIOS PÚBLICOS

Os princípios públicos estão entre as conquistas históricas. A título de exemplo podemos pensar na honra, na justiça, na igualdade ou na solidariedade. É preciso distinguir os princípios públicos dos valores que dizem respeito às escolhas individuais ou concernem ao âmbito privado, tal como a escolha da profissão, o estilo de vida, a orientação sexual ou o círculo de amigos. Essas escolhas se inserem num âmbito de liberdade individual que deve ser garantido pela lei (e somente se torna uma questão pública quando as liberdades individuais não são garantidas pelo Estado de Direito), mas não dizem respeito à configuração do próprio espaço público. Em oposição a isso, os princípios públicos não concernem a uma escolha individual. Uma lei justa, por exemplo, ou uma injustiça cometida dizem respeito à configuração de nossa convivência. Não é possível cada um ter sua própria compreensão de justiça, pois essa, por definição, se refere às relações *entre* as pessoas. Esse “espaço entre” (ARENDR, 2010) é marcado pelo momento histórico e pelo contexto cultural. Assim, princípios que regem a convivência nos espaços comuns variam, são modificados e também podem surgir novos princípios ou novas compreensões daqueles já existentes. A igualdade, por exemplo, na Atenas democrática do século V a. C. era compreendida como igualdade de direitos dos cidadãos livres, na Revolução Francesa a igualdade é proclamada com um direito humano inato o qual, porém, era assegurado de fato apenas aos homens. As mulheres só se tornaram cidadãs em épocas posteriores. Esses princípios estão relacionados a conquistas políticas que nos antecedem e das quais podemos fruir. Trata-se de valores públicos que assim como outros bens públicos ultrapassam as opções de pessoas individuais ou de grupos específicos. A reivindicação de igualdade das mulheres pode configurar-se de modo específico, a busca de sanar a dívida histórica frente à população negra tem suas especificidades, mas ambas pressupõe o princípio da igualdade.

Também a democracia e os princípios que a sustentam fazem parte do legado público. Não há democracia senão acreditarmos que o próprio povo seja capaz de se governar, de participar direta ou indiretamente das decisões sobre o rumo de sua cidade ou de seu país. Também não há democracia se os cidadãos não estiverem

dispostos a se engajar e assumir responsabilidade no que tange ao mundo comum.

Cabe à escola zelar pelo legado dos princípios públicos. Nesse contexto, é importante salientar que esses princípios não formam um sistema de valores, uma doutrina ou uma lista de virtudes a serem ensinadas. Por isso, acrescentar às diversas disciplinas escolares mais uma denominada de “ética” ou “educação cívica” pode ser pouco relevante. Princípios e valores não são passíveis de instrução da mesma forma como o são outros conhecimentos. Não se pode, por exemplo, explicar o conceito de “justiça” como o de de “velocidade”. A formação ética não depende do ensino de conceitos, porque os valores não precisam ser nomeados e explicados para ganharem um sentido para os alunos. De modo semelhante, quando narramos uma história não é preciso explicitar a “moral da história”. As tradições públicas em que a escola inicia seus alunos, como a língua portuguesa, a matemática, as artes, a filosofia, as ciências e a literatura são maneiras de se relacionar com o mundo, com objetos e pessoas, sempre marcadas por compreensões de mundo e valores. Pois as histórias, as experiências, as descobertas de novos conhecimentos, a apreciação de um romance ou de uma música não acontecem de modo neutro, mas estão carregadas de valores, opções, perspectivas. Contar a história da luta dos quilombos, conhecer os eventos que revolucionaram o mundo e ler as grandes obras literárias pode contribuir mais para a formação ética e cidadã do que uma aula sobre o princípio da igualdade, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou sobre nossos direitos e deveres como cidadãos. São as experiências humanas do nosso legado que podem despertar em nós a indignação com um mundo injusto ou o desejo de lutar por mais justiça.

Arendt (2004, p. 211), parafraseando Thomas Jefferson, explica que um “senso vivo e duradouro de dever filial é inculcado com mais eficácia num filho ou numa filha pela leitura de *Rei Lear* do que por todos os volumes áridos de ética e divindade que já foram escritos”. São os exemplos concretos de acontecimentos e de biografias, de lutas e de derrotas, de conhecimentos e pensamentos, da arte e da literatura que nos movem a assumir ou rejeitar causas e princípios que não são apenas pessoais e nos impõem a embarcar numa história comum.

A escola pode oferecer uma contribuição fundamental para o mundo público e uma democracia, que depende de seus cidadãos, na medida em que possibilita a seus alunos o acesso e a apropriação desse legado que é seu por direito. A defesa da escola pública remete a uma tradição que teve um dos seus marcos na Revolução Francesa. Após a libertação da monarquia, a república exigia um esforço educacional, pois era preciso possibilitar que todos pudessem participar e se responsabilizar por seu destino. O projeto para a instrução pública que Condorcet apresentou em 1792 à Assembleia Legislativa Francesa em muitos aspectos continua atual (BOTO, 2003). Ele propôs uma educação primária igual para todos os cidadãos. A mesma escola republicana abriria as portas para todos os futuros cidadãos. Os filhos do burguês,

da camponesa e do aristocrata estudariam na mesma escola, teriam os mesmos professores, as mesmas matérias, aprenderiam os mesmos conteúdos. Uma educação igual para todos era um projeto radical na época e continua sendo um projeto revolucionário para os dias de hoje. Embora tenhamos conseguido possibilitar o acesso à educação para quase todas as crianças, estamos longe de oferecer uma educação igual para todos, longe de cumprir a tarefa pública de acolher cada criança e cada jovem num mundo comum da mesma forma, sem diferença de status social, gênero, etnia etc. Permanece o desafio de uma escola em que cada criança, depois de passar do portão, se transforma num aluno/a como todos os demais, detentor/a dos mesmos direitos, onde é iniciada na cultura e no conhecimento, podendo se apropriar à sua maneira pessoal do mundo que é comum. Cabe à escola cuidar que as crianças possam conviver com os diferentes e, ao mesmo tempo, ter os mesmos direitos e gozar do mesmo respeito. Isso é tarefa dos professores e de outros adultos do âmbito escolar, pois as crianças ainda não têm maturidade ou autonomia ética. Se, por exemplo, os alunos reproduzem preconceitos, sejam eles sociais, raciais, de gênero ou outros, o professor deve intervir. A escola é o lugar onde as crianças que, muitas vezes, vêm saturadas pelos meios de comunicação de massa e os valores questionáveis que propagam e que frequentemente são marcadas por experiências de violência seja na rua ou no âmbito familiar têm a chance não só de conhecer as experiências do passado, mas de conviver num ambiente, onde os conflitos são resolvidos pela palavra e não por meio da violência, onde a roupa mais bonita, a família com um carro X ou a posse de um celular Y não atribuem um valor maior ou menor à pessoa.

Esses princípios não são inventados a cada nova geração, mas são historicamente constituídos. Apresentar aos alunos as tradições públicas, tradições vivas que passaram por diversas mudanças e reformulações, é mostrar para elas a riqueza e a diversidade do mundo do qual fazem parte. Elas poderão optar por seus caminhos, mas antes precisam conhecer os caminhos já percorridos. Mesmo para negar determinados valores, é preciso primeiro saber o que estão recusando. Sustentar que a criança é livre ou autônoma por si só é uma ilusão. Sua capacidade de tomar decisões e fazer escolhas é limitada, por estar presa a um universo muito restrito. Nesse sentido, Peters (1979, p. 128) afirma que

[...] aquilo que as pessoas querem, ou estão interessadas, é em grande parte um produto de sua prévia iniciação. A tarefa do educador não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas a de mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isto crie novos desejos e estimule novos interesses. Se os professores não fizerem isto, outros farão – anunciantes, por exemplo, e outros membros do “grupo de camaradas”.

Apresentar um mundo que é mais velho não é, portanto, uma imposição que apaga a individualidade da criança, mas é mostrar para ela o mundo no qual ela vai se mover, e quanto mais ela conhece os diversos caminhos que existem – aqueles que já foram percorridos, os que foram interditados e os que foram abertos – mais liberdade terá de se engajar por sua vez em encontrar caminhos para nosso mundo, refazer os velhos ou inventar novos. Essa é a liberdade do cidadão que junto a outros delibera sobre o percurso do mundo. Antes de o indivíduo poder assumir essa responsabilidade, a instituição escolar tem a tarefa de familiarizá-lo com esse chão no qual caminhará.

Mais importante do que concordar ou não com um ou outro princípio e a decisão de enveredar por este ou aquele caminho é o próprio fato de se sentir parte do mundo comum. Só assim pode surgir a disposição de assumir uma responsabilidade que vai além dos interesses próprios. É de Hannah Arendt (1989) a famosa expressão do “direito a ter direitos”. Esse direito é fundamental e antecede os direitos específicos. Pouco importa a lista de direitos que temos, enumerações que constantemente mudam ou são acrescidas (como mostram, por exemplo, as várias gerações de direitos humanos), se não garantirmos o direito de ser reconhecido como parte de uma comunidade política na qual a pessoa tem voz e vez, na qual seus atos e suas palavras fazem a diferença. Garantir o “direito a ter direitos” a todos é uma luta política. A educação, por sua vez, pode contribuir para os jovens se reconhecem como habitantes de um mundo comum, portadores desse direito que antecede todos os outros.

Uma questão cada vez mais preocupante, porém, me parece ser o triste fato de há muitos que não querem fazer parte de nenhuma comunidade política, rejeitando a própria possibilidade de um mundo comum. Trata-se, a meu ver, de uma espécie de autoexclusão da participação política (embora não dos espaços sociais ou de consumo). Cresce o número de pessoas que não se interessam por aquilo que vai além de sua própria sobrevivência, do bem estar de sua família, de seu emprego ou de sua empresa. Estamos diante de uma espécie de apatia política.

Na contramão, a educação convida a fazer parte de um mundo compartilhado. Trata-se de uma convocação para se reconhecer como portador de direitos, mas é também o apelo para carregar, mesmo que não sozinho, o peso da responsabilidade por um mundo que não é como o desejamos. Sem esse peso nenhuma democracia é possível. A democracia, isto é, um regime em que de fato a participação dos cidadãos pode fazer a diferença, é sempre o caminho mais difícil. Mais fácil é derrubar os adversários à força. Se olharmos para o cenário atual, a educação que zela por um mundo público e convida seus alunos a zelarem por sua vez por ele é um ato de resistência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

AMORIM, F. Após quase 18 mil queixas, Ministério Público vai analisar fala de Bolsonaro. In: **UOL Notícias**. Disponível em < <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/04/20/pgr-recebe-quase-18-mil-queixas-contr-bolsonaro.htm> >

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação Adriano Correia. 11. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. Edição de Jerome Kohn. Tradução de Rosaura Eichenberg. Revisão Técnica Bethânia Assy, André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R.D. (Org.). **Educação e análise filosófica**. Tradução de Carlos Eduardo Guimarães, Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979, p. 101-130.

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN EM CONTEXTOS ESCOLARES

Caroliny Santos Lima (UFMA)

karol.lay@hotmail.com

Francisco Rokes Sousa Leite (UFMA)

roke@ifma.edu.br

INTRODUÇÃO

Segundo Canavieira e Caldeiron (2011), a concepção atual de infância é consequência de uma construção gradual das sociedades moderna e contemporânea, e não é considerado um fenômeno natural. Neste sentido, a infância assume vários significados e valores conforme o desenvolvimento material e imaterial que cada sociedade imprime ao longo de sua constituição histórico-social.

Conforme Maia (2012, p. 23),

A palavra infância (etimologicamente originária do latim, significa ausência de fala, e ainda dependência). Trata-se de um termo cujo significado é difícil precisar, pois são muitas as definições, por sua diversidade, por ser de um tempo, passando entrelaçado de geração em geração.

Lajolo (2006, p. 230) diz que

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (LAJOLO, 2006, p. 230).

Do exposto, essas seriam as representações com conotações passivas da criança nas relações sociais. Todavia, no campo epistemológico e histórico sobre educação infantil, tem-se outras descrições que mostram mudanças de representações acerca da infância. Neste contexto, a criança tem papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo, na medida em que “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil”. (SARMENTO, 2004, p. 20).

Ainda Sarmiento (2004, p.21) diz: a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da

cultura adulta, assim como veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

A partir da perspectiva de Sarmiento (2004), concordamos que a criança no contexto de um determinado desenvolvimento histórico-social de infância é potencialmente capaz de assimilar de forma ativa múltiplas formas de aprendizagens. Neste sentido, a escola como um espaço propício de produções e reproduções de saberes acumulados por diferentes atores sociais, pode contribuir com um ensino de Filosofia voltado para crianças.

Para Matthew Lipman, autor que defende a Filosofia para Crianças, ele diz: “que as crianças pensam de forma tão natural quanto falam ou respiram – disso eu não tinha dúvida. Mas como ajudá-las a pensar bem?” (LIPMAN, 2001, p. 5). Na proposta de Lipman a filosofia seria o espaço ideal para ajudar as crianças a pensar, e as salas de aula, o espaço ideal para as investigações e dialógicos necessários para um ambiente educacional que visa formar para o pensar.

Lipman (2001) enfatizou que a Filosofia não poderia estar distanciada das crianças. Ele advogou que as crianças podem fazer investigações por meio da Filosofia, haja vista que podem desenvolver a inteligência emocional, cognitiva e social. Dessa forma, acreditamos que a proposta filosófica de ensino para crianças de Matthew Lipman poderá permitir aos professores incentivarem o exercício do pensar.

O presente artigo faz parte de uma pesquisa numa escola pública municipal na cidade de São Luís/MA. A pesquisa trata sobre o ensino de filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman.

Para iniciarmos a investigação, partimos de alguns questionamentos ou problemáticas: Que entendimentos sobre filosofia para crianças a escola pesquisada possui? Como a escola pode desenvolver a proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman?

A partir dessas problemáticas, acima descritas, formulamos os seguintes objetivos:

Geral:

- Investigar uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar.

Específicos:

- Identificar que entendimentos sobre filosofia para crianças a escola pesquisada possui?
- Verificar como a escola pode desenvolver a proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman.

Esperamos que a pesquisa possa suscitar reflexões e ações sobre o ensino de filosofia para crianças, sobre tudo na perspectiva de Matthew Lipman.

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN

A proposta da Filosofia para Crianças é um programa pedagógico que aponta a necessidade do desenvolvimento das capacidades de raciocínio e do pensamento em geral. Esta atividade do pensar é realizada por meio da criação de um diálogo, promovendo o pensamento de investigação na sala de aula. As crianças são encorajadas a falar e a ouvir umas às outras e discutir as ideias filosóficas com a orientação de um facilitador (professor), segundo o qual o ensino é resultado de um processo de investigação do qual o professor, despojado de sua infalibilidade, participa apenas como orientador ou facilitador. (SOUZA, 2013).

Importante acrescentar que a proposta da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, por intermédio de temas filosóficos em uma linguagem acessível na infância; dessa forma, o referido autor vê nas histórias o ponto de partida para iniciar a criança no mundo da Filosofia. (LIPMAN, 2002).

Ainda Lipman (2002, p.62) nos fala:

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que leem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionam-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar.

Os educadores assumem papel fundamental na proposta de Lipman, e demonstram interesse pelo ensino da Filosofia. Assim destaca:

Alguns educadores veem hoje a filosofia para crianças prefigurando uma reavaliação radical da educação e estão ansiosos em relacionar as características da filosofia da escola primária que o processo educacional como um todo, segundo eles, deve exibir. Essa é, sem dúvida, uma abordagem atraente, mas deve ser acompanhada por uma análise de princípios. (LIPMAN, 1990, p. 34).

Conforme Souza (2013, p. 17)

Lipman considera o diálogo a parte mais importante, e ele devem acontecer com base no respeito mútuo, no reconhecimento dos participantes, na consideração das razões que sustentam as ideias propostas. Assim, o “diálogo investigativo” é a conversação na qual o aluno possa aprender a se posicionar diante de situações, a

ouvir os colegas, a respeitar as demais opiniões, a refletir sobre as respostas dadas, a justificar as afirmações, a reconhecer e corrigir seus erros, pensando neles como hipóteses, tentativas de acertos.

Nesse sentido, a filosofia na perspectiva de Lipman se converte em uma comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam dialogar como pessoas e membros da mesma comunidade; possam ler juntos, apoderar-se das ideias conjuntamente, levantar hipóteses sobre as ideias dos outros; possam pensar independentemente, possam procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e “trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar”. (LIPMAN, 1990, p. 61).

Consideramos que a Filosofia para crianças de Lipman trouxe um grande avanço para o ensino de Filosofia no mundo contemporâneo, na medida em que introduz uma faixa etária que em outros tempos não se considerava assazmente: as crianças. Neste sentido, Dinis (2011, p.15) afirma que

As crianças devem aprender a pensar por si mesmas. Aprender a pensar por si mesmas leva-as a refletir e criticar. Isso implica não dependerem de simples informações exteriores, sem primeiro investigarem por elas próprias a veracidade dessas informações. A Filosofia para Crianças é um programa que procura essencialmente, estimular as crianças e jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado, isto é, aprender procedimentos que os ajudem a pensar, cada vez mais, de maneira crítica, reflexiva, criativa e autônoma. Este aperfeiçoamento cognitivo deve, na óptica de Lipman, começar desde a mais tenra idade, passando pelas várias etapas do ensino e prosseguir até ao fim da vida.

A proposta de Mathew Lipman tem como influências os pensamentos de Sócrates, John Dewey e Vygotsky. Em relação à Sócrates, Lipman incorpora o método do pensamento a partir do diálogo (refutação e maiêutica). John Dewey, tem-se as categorias de pensamento reflexivo, a experiência e a lógica da investigação. Sobre Vygotsky, Lipman incorpora a ideia do desenvolvimento da criança a partir do meio em que vive ou a partir da história e da cultura onde está inserida a criança. (BROCANELLI, 2010).

Lipman (1990) afirma que afirma o caminho mais apropriado para uma educação adequada desde a infância, é a Filosofia, haja vista que o

Objetivo é desenvolver dentro do contexto da sala de aula, as habilidades cognitivas, empregando uma metodologia específica para que o aluno possa conseguir pensar melhor tanto nas ciências, enquanto áreas do conhecimento, como na busca de significados sociais, morais e culturais para suas vidas. (ELIAS, 2005, p. 66).

A partir do desejo de que a filosofia pode ser ensinada para crianças, Lipman elaborou um Programa de Filosofia para Crianças. Este segundo Brocanelli (2010, p. 29) tinha como intenção que:

As crianças estejam inseridas em discussões sobre assuntos pertinentes à sua idade e sobre as relações com o mundo (sociedade), não interrompendo as fases da infância, mas conservando as relações entre vida e aprendizagem. Assim, a educação é vista como um processo que se estende durante toda a vida do homem, estando ou não frequentando uma escola.

Com base nessa ideia, o ato de realizar filosofia para as crianças, trata-se de possibilitar, mediante o diálogo com as crianças, o pensar filosófico, assim como Lipman, acreditamos que a Filosofia pode ser usada com crianças para realização de uma educação para o fazer pensar.

Para melhor compreendermos o contexto específico em que está se realizando a pesquisa, convém apontar que o ensino de Filosofia em nível de Brasil, com a Lei no 9.394/96 prescreve no seu art. 36, as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. (BRASIL, 1996).

Contudo foi tardiamente que a Filosofia de fato ganhou espaço no cenário educacional. Somente com o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 que houve a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) colocam a Filosofia como ferramenta primordial para o processo de aprimoramento do educando e sua formação cidadã, e não deve ser trabalhado simplesmente como tema transversal, mas como eixo principal do conteúdo programático. (BRASIL, 1998). Assim, a filosofia visa apresentar uma visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar, auxiliando o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida.

No que diz respeito à Filosofia para crianças, esse foi outro movimento tardio no Brasil. O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman foi concebido ao final da década de 60, no contexto dos Estados Unidos, foi gestado visando uma proposta de Educação para o Pensar, pensado para desenvolver, as habilidades cognitivas, esclarecer conceitos filosóficos, como verdade, tempo, justiça, a usar o processo de investigação e diálogo, objetivando a construção de significados sociais, morais e culturais. (SOUZA, 2013).

A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de São Luís/MA. A referida escola localiza-se na periferia da Capital maranhense. Deu-se em duas salas de aulas, no turno vespertino nas turmas do 2º Ano e do 3º Ano do Ensino Fundamental. A faixa etária das crianças (estudantes) varia entre 7 a 11 anos.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras. Uma de cada Ano, conforme descrevemos acima. O estudo buscou perceber como elas poderiam desenvolver conhecimentos filosóficos⁷⁰ à luz de Matthew Lipman.

Os instrumentos de coleta utilizados foram a observação não-participante e a entrevista estruturada. Justificamos o uso do referido tipo de observação na perspectiva de que Richardson (1999, p. 260) quando diz: “o investigador não torna parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento”. A entrevista estruturada é aquela originada a partir de um roteiro de perguntas pré-fixadas elaboradas pelo pesquisador. (RICHARDSON, 1999).

A forma de análise dos dados se deu por meio de quadros de respostas das entrevistadas, as quais foram articuladas com nossas interpretações de acordo com os eixos teóricos da temática. Para atender essa perspectiva metodológica desenvolvemos por meio da abordagem qualitativa nas ciências sociais. Goldenberg (2004, p. 14) diz que: “Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc”.

Discussão dos dados

Iniciamos a entrevista perguntando o que as entrevistadas compreendiam por filosofia para crianças, haja vista que esse é o enfoque de nossa investigação. Suas respostas foram:

70 Apesar que nas escolas de Ensino Fundamental das escolas públicas de São Luís não possuem a Disciplina Filosofia, a Secretaria Municipal de Educação prevê a inserção de conteúdos filosóficos, sociológicos e outros na forma de temas transversais. E é neste contexto que a pesquisa investigou como as professoras poderiam trabalhar temas filosóficos à luz de Matthew Lipman.

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA A	“Bom, me sinto até uma educadora leiga para dá uma definição, uma compreensão acerca da filosofia, mas diante do pouco conhecimento que tenho e até usando um pouco do meu senso comum eu vós digo que filosofia é a arte, de pensar, a capacidade de argumentar, construir uma ideia, de ser político, questionar é fazer com que o ser construa uma visão de mundo além do que está estabelecido a ele, construindo em si uma consciência crítica”.
PROFESSORA B	“Acredito que seja um meio de ajudá-las a construir conhecimentos, desconstruir outros e reconstruir novos, haja vista incentivá-los de maneira questionadora a pensar no que falam, em suas atitudes, a observar o mundo criticamente, a serem pensantes e não reprodutores de pensamentos alheios sem refletir”.

Quadro 1: Entendimento sobre Filosofia para crianças.

Fonte: Pesquisa empírica

Analisando as respostas das entrevistas, percebemos que as entrevistadas demonstraram um certo receio em definir uma filosofia para crianças, uma vez que isso se deve em razão de um conhecimento da Filosofia de forma geral ou mesmos os conhecimentos da Filosofia da educação, como constatamos na fala da Professora A: “Bom, me sinto até uma educadora leiga para dá uma definição, uma compreensão acerca da filosofia, mas diante do pouco conhecimento que tenho e até usando um pouco do meu senso comum[...]”

De fato, construir uma concepção ou mesmo ideia de Filosofia não é fácil, ainda mais se tratando de crianças. A própria Filosofia possui uma pluralidade de conceitos. Sobre esse aspecto Deleuze e Guattari (1992, p.46) reiteram:

Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades.

Assim, a filosofia não deve ser definida de uma maneira única. Enfatizando essa característica Chauí (2003) realiza a reflexão de que a Filosofia não se submete a uma

definição única, e que pode ser entendida sob quatro aspectos: o primeiro diz respeito a visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura; o segundo, faz referência a uma sabedoria de vida pautada nos padrões morais e éticos; o terceiro, é por um esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada, dotada de sentido. E a quarto aspecto faz referência à fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.

Apesar da clara dificuldade em citar as suas compreensões sobre a Filosofia para crianças, as professoras demonstraram clareza nas suas ideias e aproximaram-se bastante daquilo pensado por Matthew Lipman. Nesse sentido, as entrevistadas destacaram várias características pensadas para a filosofia para crianças, quando enfatizam o pensar para o futuro, o questionar a realidade, a lidar com problemas sociais e também políticos.

Sobre a proposta de Filosofia para Crianças Lipman et al (2001, p. 35) enfatizam:

um programa confiável de habilidades de pensamento deveria fazer mais que capacitar as crianças a lidarem de modo efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados, ou decisões a serem tomadas. Deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças, de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro. O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam como também se mostram capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos, dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração.

Em continuidade à entrevista, tomando como base a importância do pensar filosófico, perguntamos às entrevistadas como trabalham com seus alunos a capacidade do pensar e do questionar o mundo. Eis as respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA A	<p>“Bom, eu como professora, estudante e pesquisadora conheço a importância que é desenvolver no ambiente escolar e especificamente em nossos alunos a capacidade de pensar e do questionar o mundo. Tento explorar isso principalmente nas aulas de história, em que recebemos em nossa escola os livros didáticos com fatos e/ou acontecimentos já apresentados aos nossos leitores que são nossos alunos.</p> <p>Desse modo, no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensar e conseqüentemente apresentarem suas visões de mundo, de acordo com suas compreensões sobre o fato.</p> <p>Isso tem nos possibilitado um aprendizado muito significativo, uma vez que o aluno é capaz de construir sua própria história”.</p>
PROFESSORA B	<p>“Sinceramente, pensando na filosofia, filosoficamente eu nunca pensei não assim, com essa turma que eu estou então e nem com a do ano passado, mas eu trabalharei assim, apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem, de como agem com o próximo, como agem consigo mesmo”.</p>

Quadro 2: Desenvolvimento da capacidade do pensar e do questionar.

Fonte: Pesquisa empírica

Com base na fala das professoras, observamos que a professora A sabe da importância de uma educação para o pensar e que busca ao seu modo trabalhar essa perspectiva de motivar essa capacidade cognitiva dos alunos. Contudo, a proposta de Lipman vai além de meramente ensinar conteúdos pré estabelecido sem um livro didático, como citou a Professora A. Na proposta de Lipman, as crianças devem aprender a pensar por si mesmas, levando-as a refletir e criticar. A educação deve ser capaz de: “produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade”. (LIPMAN, 1990, p.34). Isto implica dizer, que devemos formar crianças não apenas para pensar, mas para pensar e agir criticamente.

Tomando a fala da professora A, ao responder que “no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensar e conseqüentemente apresentarem suas visões de mundo”, notamos que a entrevistada percebe da necessidade de seus

alunos desenvolverem o pensar crítico no momento que as solicitam na sua prática solicita sugestões para os temas dos conteúdos a serem discutidos em sala de aula.

À luz do exposto, Lipman et al (2001, p. 32) aludem sobre o significado dos conteúdos dados aos alunos:

Os significados não podem ser partilhados. Eles não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos: eles são captados e não dados. Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas.

Assim, deve-se possibilitar que as crianças estabeleçam o programa, todavia isso não impede aos professores de introduzirem tópicos que achem importantes para a discussão, mesmo que os conteúdos não tenham originados pelos alunos. (LIPMAN, 1998).

A Professora B, apesar de enfatizar que filosoficamente ainda não pensou em trabalhar com seus alunos a construção do pensamento filosófico, notamos em sua fala que exercita o ato de filosofar inconscientemente quando diz que em sala de aula com seus alunos: “apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem”. Nessa direção, Chauí contribui enfatizando que (2003, p. 158): “o pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro”.

No contexto da proposta metodológica de Lipman, o pensar é composto por coerência, riqueza e curiosidade. Tendo esses três componentes, o pensamento na criança garantirá um pensar por excelência. (LIPMAN, 1990).

Por fim, perguntamos às entrevistadas de que forma metodológica ou por meio de qual recurso de ensino poderiam ensinar temas filosóficos para os seus alunos. Disseram:

SUJEITOS	RESPOSTAS
<p>PROFESSORA A</p>	<p>“A filosofia está presente diariamente no contexto da sala de aula, sempre que ensinamos aos nossos alunos determinados conteúdos percebemos a relação direta dos mesmos com filosofia, simplesmente por possibilitar o ato de pensar. Como na escola que eu trabalho não dispõe de muitos recursos didáticos procuro desenvolver as atividades pedagógicas com o que nos é possibilitado. Então, geralmente busco desenvolver em sala de aula a roda de conversa, que é um mecanismo de aprendizagem satisfatório ano que tange a exposição dialogada entre eu, professora e os meus alunos, em que pega um tema, como por exemplo, princípios e valores de uma família, e a partir daí se começa a explorar da criança a sua compreensão, a sua opinião acerca da temática abordada, tornando-se assim um ser pensante, ou seja, construindo em si uma identidade filosófica através do ato de pensar”</p>
<p>PROFESSORA B</p>	<p>“Eu penso assim, por meio das vivências reais confrontando o imaginários os desejos, os sonhos com o real, realizando as rodas de conversas, as exposições de situações e desafiando essas crianças que proponham soluções para essas situações por meio também de assistência de vídeos, leituras de textos, dinâmicas dentre outras coisas”.</p>

Quadro 3: Recursos de ensino.

Fonte: Pesquisa empírica

Nesse questionamento observamos uma certa semelhança nas repostas das professoras entrevistadas, ambas citaram a roda de conversa como recurso de ensino, que é um mecanismo muito utilizado na atualidade. No ambiente da pedagogia, principalmente na educação infantil, podemos encontrar outras nomenclaturas⁷¹ para essa atividade como: rodinha, hora da roda, hora da conversa ou ainda hora da novidade.

71 Essas nomenclaturas são comumente usadas em nível das escolas municipais de São Luís. Muitas vezes são trazidas por formadoras em cursos que realizam, tanto internamente, tanto externamente no momento que viajam para outros estados. A pesquisa não evidenciou algumas nomenclaturas descritas numa dada fonte bibliográfica, apenas a nomenclatura hora da roda de Devries e Zan (1998).

Segundo Devries e Zan (1998, p.115): “de todas as atividade da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos da atmosfera sócio moral. Para muitos professores esta também pode ser a hora mais difícil e desafiadora do dia”.

Contudo, apesar da roda de conversa propiciar a discussão, a proposta de filosofia para crianças vai além desse aspecto, pois um dos pilares da proposta é o diálogo, e vale frisar que o diálogo filosófico é diferente de uma conversa. É importante salientar a distinção que Lipman (1990, p. 93) faz entre o diálogo e a conversação:

Se colocarmos em paralelo conversação e diálogo, é bem evidente que os dois processos diferem: o primeiro é fortemente marcado por uma nota pessoal e o seu fio lógico é insignificante, enquanto é exatamente o inverso que se produz em relação ao segundo.

Assim, para Lipman (1990) a prática pedagógica deve ser capaz de desenvolver um ensino crítico, onde o diálogo, a reflexão, o pensar deliberativo e reflexivo sejam possíveis as crianças. Ao conceber uma proposta para educação dentro dos preceitos filosóficos, o autor apreende a Filosofia como um processo educativo que habilita a criança ao seu próprio pensar, buscando por meio dela mesma, o sentido das coisas e do mundo à sua volta, o que conseqüentemente, influencia positivamente a apreensão significativa dos conteúdos propostos também em outras disciplinas.

Não é justo que não se permita às crianças saber que existem muitas maneiras de pensar [...]. Todas as crianças têm o direito de conhecer as opções antes de escolher que significados darão [...] Nesse sentido, a Filosofia pode ser compreendida como um processo de libertação (SHARP, 1998, p. 19).

Diante de tudo isso, podemos inferir que o programa de Filosofia de Lipman propõe uma perspectiva diferenciada para a Educação, na qual os alunos possam experimentar currículos, desde a Educação Infantil, que os estimulem e/ou incentivem ao pensar bem, por intermédio da prática filosófica na sala de aula. (ELIAS, 2005).

CONCLUSÃO

A pesquisa constatou na escola investigada que as professoras trabalham com algumas categoriais de uma educação para o pensar, porém, ainda há uma falta uma consciência por parte delas no tocante às práticas que visem formar nos alunos um pensamento filosófico. Percebemos que as professoras precisam primeiramente se

apoderar mais dos conhecimentos de Filosofia e de Filosofia da Educação. Neste último tipo de conhecimento, poderia inserir a proposta metodológica de Mathew Lipman como uma perspectiva de preencher algumas lacunas epistemológicas de seus fazeres pedagógicos com seus alunos.

Nas suas ações pedagógicas com as crianças, as professoras relataram que os incentivam a dialogarem, contudo por meio da entrevista e de nossas observações, verificamos que elas não ajudam seus alunos a superar suas dificuldades em assimilar determinado conteúdo, pois não averiguam se esse conteúdo faz parte dos interesses dos alunos. Dessa forma, concordamos com Matthew Lipman quando afirma que os professores devem desenvolver nas crianças uma educação para o fazer pensar mediante ao uso do diálogo.

É importante acrescentar que Lipman (1998, p. 45), dizia que não bastava apenas um ensino “árido e seco”, mas um ensino que realmente despertasse nas crianças um interesse significativo em algo que contribuísse significativamente na interação delas com os conteúdos escolares. Dessa forma, a pesquisa mostrou que as professoras apesar de em alguns momentos buscam desenvolver um ensino para o pensar à luz de Lipman, na maioria das vezes reproduzem uma herança conteudista de assimilação mecânica de conhecimentos.

Concluimos afirmando que a proposta de ensinar filosofia para crianças pode permitir uma construção de um pensamento erigido a partir de diálogos no contexto da interação, interesse e problemas dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006, de 7 de julho de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. CALDEIRON, Ana Cláudia. **Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas**. In: *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. – Campinas, SP: Associados, 2011. p. 153 – 171.

CHAUÍ, M., **Convite à Filosofia**. São Paulo, 13a.ed., Ática, 2003.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DINIS. Carlos Manuel dos Santos Jacinto. **O que é a Filosofia Para Crianças: Programa de Matthew Lipman**. Dissertação de Mestrado em Filosofia-Ética e Política. Covilhã (Portugal): UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR, 2011.

ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a Filosofia para crianças**. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiania: Universidade Católica de Goiás, 2005.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. 8º ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **Natasha**: diálogos Vygotskianos. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

_____. **A Filosofia vai à escola**. Trad. Port. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1998.

MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de Criança, Infância e Educação dos Professores de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campo Grande (MS): Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

RICHARSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SHARP, Ann Margaret. A filosofia na educação das crianças. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia para Crianças**: A tentativa pioneira de Mathew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUZA, Tania Silva de. **O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman**. Revistas Eletrônicas: Filogenese. Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 28 de setembro de 2015.

- volume 1 -

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Psicologia da Educação

EMOÇÕES NEGATIVAS DOCENTES EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA: ESTUDO A PARTIR DO CAMPO AFETIVO WALLONIANO

Ana Paula dos Santos Silva (UFPB)

paulinha.ufpb@hotmail.com

Fernando César Bezerra de Andrade (UFPB)

frazec@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Os conflitos estão presentes na vida do ser humano em suas várias formas de convívio social, ou seja, na relação com amigos, familiares e pessoas desconhecidas com as quais precisamos nos relacionar devido às nossas necessidades diárias. Os conflitos também existem em nossa vida profissional, feita de situações nem sempre harmoniosas.

Entendido como dissenso (VASCONCELOS, 2008) o conflito é fruto de percepções e posições divergentes quanto a fatos e condutas que envolvem expectativas, valores ou interesses comuns, sendo, nesse sentido inerente à condição humana.

Neste estudo, abordamos o conflito interpessoal que, de acordo com Vasconcelos (2008, p.21), “pressupõe, pelos menos, duas pessoas em relacionamento, com suas perspectivas, valores, sentimentos, crenças e expectativas”. Ademais, seu processo expressa as contradições entre o dissenso na relação interpessoal e as estruturas, interesses ou necessidades contrariados.

Um centro de ensino constitui-se como um espaço dinâmico, e como tal, é dotado de movimento, atividades, relações e desenvolvimento humano, o que envolve necessariamente a presença de conflitos, dentre eles os interpessoais ou relacionais. Por isso eles também devem ser admitidos como parte da vida cotidiana da escola e como elemento na vida profissional dos docentes, ou seja, um aspecto da profissão e não necessariamente um elemento de impedimento da prática pedagógica do professor, visto que de acordo com Ortega e Del Rey (2002) o conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder, sendo a escola necessariamente um deles.

No ambiente escolar, dois tipos de conflitos relacionais são recorrentes na sala de aula: a indisciplina – entendida como ato de transgressão às normas (CHARLOT, 2005), causada pelo ressentimento, desajuste curricular, o estresse do professor e dos alunos, por práticas antididáticas dos educadores etc. (FERNÁNDEZ, 2005); e a violência na escola – tida como um fenômeno que causa dano à integridade física, moral e psicológica dos sujeitos, além do desrespeito as garantias fundamentais dos indivíduos (MICHAUD, 1989; ROCHA, 1996). Esses conflitos geram efeitos

emocionais negativos nos envolvidos, afetando as relações interpessoais entre os atores escolares, além de causarem mal-estar e estresse emocional aos docentes que necessitam autogerir as próprias emoções para gerirem eficazmente a situação de conflito nesse espaço.

Os conflitos relacionais, por vezes, deixam os docentes sem saber como agir, desamparados em estratégias para lidarem com as próprias emoções no confronto entre discentes. Raiva, desespero e medo são emoções que, segundo Galvão (1995), costumam acompanhar esses momentos, funcionando como um “termômetro” para o agravamento da situação. Souza, Petroni e Andrada (2013) enfatizam que,

Na escola, observamos predomínio das emoções, e, via de regra, emoções negativas como medo, raiva, decepção indignação e frustração. Essas emoções que se apresentam de forma explosiva são geradoras de muitos conflitos que não são trabalhados, e arrebatam dos sujeitos à possibilidade de elaborá-las (528-529).

Assim, nas interações entre discentes marcadas por conflitos em que haja a acentuação de emoções negativas, compete ao docente tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-las, invertendo o sentido de sua ação, ou seja, ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional resultante da situação, deve procurar contagiar a classe com sua racionalidade, tentando compreender suas emoções e controlar o que sente (ALMEIDA, 2010).

Nesse contexto, em pesquisa de mestrado foi analisada a autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula, tendo como base teórica os campos motor, cognitivo e afetivo do modelo walloniano. O presente artigo, recorte dessa pesquisa mais ampla, tem como objeto de estudo a análise do campo afetivo dos docentes em situações de conflitos na sala de aula.

Portanto, objetivamos, aqui, analisar as emoções negativas de docentes em situações de conflitos relacionais na sala de aula. Tal estudo possibilitou investigar as principais emoções negativas de docentes nessas situações, contribuindo para entender a importância de reconhecer essas e administrar profissionalmente tais emoções, de modo a colaborar para o empoderamento docente nesse contexto.

O CAMPO AFETIVO A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA WALLONIANA

O projeto teórico walloniano consistiu em definir a psicogênese da pessoa completa, estando a afetividade na base do desenvolvimento dos indivíduos. Nessa perspectiva, o sujeito é um ser completo, em seus aspectos cognitivo, afetivo e motor, influenciado diretamente pelo ambiente social para constituir-se pessoa (WALLON, 1971; 1978).

O campo afetivo proporciona as funções responsáveis pela emoção e pelos sentimentos. Esses termos, muitas vezes confundidos como sinônimos, distinguem-se. A afetividade é um conceito que abrange emoções e sentimentos, os quais se caracterizam por reações mais pensadas e duradouras; já as emoções são ocasionais, instantâneas e diretas (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 1999).

Na concepção walloniana, a afetividade tem papel indispensável no processo de desenvolvimento da personalidade. Ela é o ponto de partida para o desenvolvimento humano e manifesta-se primitivamente no comportamento da criança, em seus gestos expressivos (que garantem a sua sobrevivência no período de imperícia); está, portanto, na base do desenvolvimento humano, proporcionando a evolução do ato motor e, em seguida, da cognição, que vão se integrando e se alternando na medida em que o sujeito evolui (GALVÃO, 2003).

A emoção, um dos principais componentes da afetividade é reação organizada que se manifesta sob o comando do sistema nervoso central. É estado subjetivo, com componentes orgânicos, sendo, nesse sentido, sempre acompanhada de alterações biológicas (como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca, mudança na resposta galvânica da pele). Além disso, também costuma provocar alterações na mímica facial, na postura e na topografia dos gestos, evidenciando, principalmente, seu aspecto afetivo e motor (WALLON, 1981, 1989). Percebemos a partir dessa definição o caráter expressivo das emoções no ser humano: mesmo sendo um componente subjetivo têm seu substrato orgânico, visível em nossas expressões corporais.

OCAMPOAFETIVODOCENTEEMSITUAÇÕESDECONFLITOSRELACIONAIS

As emoções docentes emergem como um elemento essencial para a sua inter-relação com os alunos, pois com seu caráter contagiante e sua natureza expressiva, desenvolvem uma modulação mútua recíproca nas mímicas e nas atitudes (THONG, 2007). Docentes constituem-se como referência comportamental e emocional na sala de aula, sendo inclusive modelos de relações recíprocas, pois quando docentes demonstram-se emocionalmente abalados, tendem a contagiar a sala de aula devido, principalmente, ao papel mediador que exercem.

Nesta perspectiva, como os docentes podem lidar com suas emoções negativas diante de conflitos inerentes ao ambiente escolar (CHRISPINO, 2007; PACHECO, 2008), de forma a reduzir, ou até mesmo evitar a deflagração da agressão? Segundo Abramovay e Rua (2002) toda agressão - física, moral, institucional - que tenha como alvo a integridade do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é violência.

O(A) docente tem por tarefas ensinar os conteúdos disciplinares pré-estabelecidos pelo currículo escolar e estabelecer relações sociais positivas com

seus alunos, bem como facilitar e mediar tais relações entre os discentes, as quais, sendo positivas, possibilitam um desempenho escolar discente mais satisfatório (RIBEIRO, 2010; TASSONI; LEITE, 2011) e tendem a prevenir situações conflituosas na sala de aula. Enquanto sujeito escolar de inter-relações, o professor e a professora convivem diariamente em seu ofício com diferentes emoções tais como: angústias, preocupações, alegrias, tristezas e medos, pois trazem consigo uma cultura construída socialmente e historicamente para sala de aula, sendo, portanto, um ser completo, em seus aspectos biológicos, culturais, sociais e psicológicos (WALLON, 2007).

Compreendemos as emoções como um elemento relevante no processo de gestão de conflitos relacionais, já que as emoções “permitem ao sujeito uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições, ao mesmo tempo em que, sendo visível do exterior, constituem um primeiro recurso de interação com o outro” (GALVÃO, 2003, p.72).

Almeida (2010, p. 91) afirma que “em geral, os professores demonstram ter dificuldade em lidar com as situações emotivas de sala de aula”, o que, segundo a autora, é compreensível pela própria natureza da emoção. Ademais, de acordo com Ribeiro (2010) os docentes não têm formação específica para lidar com suas emoções em sala de aula. A autora nos mostra que apesar da importância da dimensão afetiva na relação educativa para a construção de um clima propício a elaboração de conhecimento, ela tem sido negligenciada tanto na prática quanto na formação de professores que atuarão na escola básica. Isso porque provavelmente a escola ainda é considerada apenas como um lugar para o raciocínio e aprendizagens de conteúdos pré-estabelecidos, sendo as emoções aspectos menos consideradas nesse ambiente.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando as variáveis que perpassam a violência e a indisciplina na escola, bem como as emoções negativas docentes despertadas naquelas situações, realizamos um estudo qualitativo, porque investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto relações complexas entre fatores sujeitos a significações sempre pessoais. Não à toa, na concepção de Lakatos e Marconi (2006), a metodologia qualitativa fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento: tal é o caso da associação entre conflitos relacionais e emoções negativas, que requer uma abordagem qualitativa para compreender processos subjetivos e, muitas vezes, microscópicos.

Consequentemente, utilizamos como técnica de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, que combinam “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2008, p.261). Foi elaborado um roteiro de entrevista que foi

testado em um Estudo Piloto com 12 professores e professoras do Ensino Fundamental de uma escola municipal.

Seguidamente foram realizadas novas entrevistas com 17 docentes de duas outras escolas da rede municipal de João Pessoa (15 professoras no Ensino Fundamental I e dois docentes no Ensino Fundamental II). Para preservar as identidades dos participantes, nomeamos os professores e professoras pela letra “P” de “professor(a)”, seguida da ordem numérica da realização das entrevistas. Assim, tivemos, sucessivamente, de P1 a P17.

Como critério de inclusão dos docentes, escolhemos docentes da rede pública de ensino, à época em exercício da profissão no Ensino Fundamental. Este último critério foi utilizado em razão de os mesmos serem responsáveis pelas aprendizagens dos educandos em fases consideradas complexas e decisivas do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento (AMARAL, 2012; DÉR, FERRARI, 2012).

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas literalmente. Depois, os dados foram categorizados submetidos a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva da análise da enunciação, caracterizada por Bardin (2009), contemplando os campos funcionais afetivo, motor e cognitivo descritos pelo modelo epistemológico walloniano.

A análise da enunciação, segundo Bardin (2009, p. 169), “tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apoia-se numa concepção da comunicação como um processo e não como um dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais”. A análise da enunciação considera, portanto, o discurso como palavra em ato, por isso toda a comunicação é estudada, ou seja, os elementos paralinguísticos, o arranjo do discurso, os elementos formais atípicos (as omissões, os ilogismos, os silêncios, as figuras de retórica, dentre outros). A comunicação, portanto, não ocorre apenas ao nível dos seus elementos constituintes elementares (a palavra, por exemplo), mas também e, sobretudo, um nível igual ou superior à frase (proposições, enunciados, sequências).

Para a análise dos enunciados encontrados nos discursos das docentes, recorreremos à literatura científica sobre emoções e afetividade na sala de aula (GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 2010); autogestão de emoções negativas, violência e indisciplina na escola (ABRAMOVAY, 2003, 2005, 2006; GOTZENS, 2003; MARCKESI, 2006; BOYTON; BOYTON, 2008; NUNES, 2011); mal estar docente e Síndrome de *Burnout* (BARROSO, 2008; BASTISTA, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do modelo walloniano considerando os campos funcionais, no que tange ao campo afetivo, objeto de estudo deste artigo, elencamos, como categoria

de análise, a identificação das emoções presentes nos educadores e educadoras ao vivenciarem os conflitos relacionais na sala de aula. Essa categoria (a afetividade ou campo afetivo, por onde se manifestam as emoções), na sequência do paradigma walloniano, é indispensável para potencializar o ato motor e o trabalho cognitivo.

Logo, considerando o modelo walloniano dos campos funcionais, temos primeiro as emoções, depois a motilidade (a ação docente) e por fim a cognição (o que pensam), sem esquecer, no entanto, que tais campos encontram-se integrados, podendo um interferir no outro.

Neste artigo, nosso objeto de estudo está voltado para o campo afetivo, portanto, é a partir desse campo que discorreremos sobre os nossos resultados e discussões.

CAMPO AFETIVO: EMOÇÕES DOCENTES EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS RELACIONAIS NA SALA DE AULA

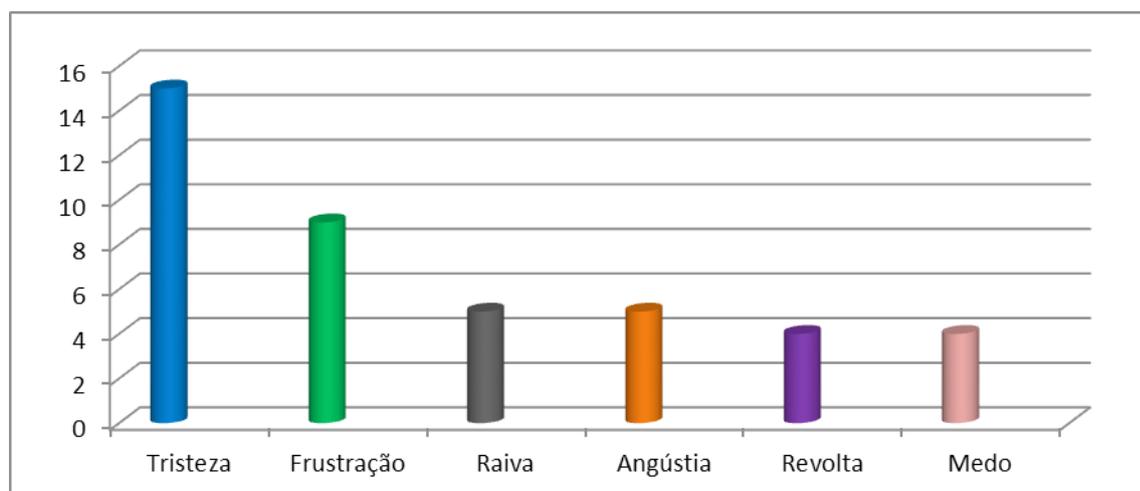
O campo afetivo, descrito por Wallon (2007), corresponde à afetividade que, entendida como um conceito amplo, envolve um componente orgânico, corporal, motor e plástico: a emoção, a qual constitui um dos sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo; ela se caracteriza, segundo Mahoney e Almeida (2004), como visível e fugaz.

Segundo Wallon (1971) a emoção, por ser imprevisível, aparece nos momentos de plena vulnerabilidade da pessoa. Ao emocionar-se, alguém não pensa previamente, apenas pode vir a reconhecer a emoção pelos efeitos somáticos e psíquicos que provoca no indivíduo. Isso é ainda mais verdadeiro em situações de estresse, cujas variáveis são consideradas indesejáveis e aversivas.

Ainda assim, é possível prever contextos propiciadores de emoções negativas: tal é o caso dos conflitos relacionais em sala, que colocam o professor em situações que ameaçam a qualidade das relações fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, desafiam a autoridade e a competência docente e demandam, portanto, intervenções (para as quais muitas vezes os profissionais não estão preparados). Evidenciam-se, nesse contexto, emoções negativas entre os(as) docentes. Ora, alguma previsibilidade é importante para que se tente a evitação de contextos geradores de estresse excessivo e para que se incluam habilidades de manejo pedagógico de conflito na formação docente – inclusive aquelas referentes à gestão de emoções negativas.

Assim, ao analisarmos as emoções das educadoras diante de situações de conflito relacionais, identificamos que tal contexto gera diversas emoções negativas nos educadores entrevistados: a tristeza, a raiva, o medo, a angústia etc.. Isso é ilustrado pelo Gráfico 1:

Gráfico 1- Emoções negativas docentes em de situações de conflitos relacionais na sala de aula.



Fonte: Entrevista/2014.

Dentre as 17 pessoas entrevistadas, 15 (todas mulheres) fizeram referência a sentir tristeza em face do conflito entre discentes. Embora em menor frequência, mereceram destaque as referências à frustração e à raiva. Aos questionarmos os participantes da pesquisa sobre como é sentir essas emoções, identificamos diferentes emoções de fundo que se caracterizam como sofrimento (impotência, desgaste, incômodo, decepção e angústia), exemplificado na fala de P1:

Uma angústia, porque a gente vê assim, tem hora que eu não sei o que é que eu faço [...] Eu me sinto assim, perdida, porque atrapalha a questão do meu processo de ensino-aprendizagem, porque no momento em que a gente tá explicando, ensinando, aí vem algum conflito desses; então, pra apaziguar a sala, pra voltar aquele clima de novo de calma, de aprendizado, assim, requer um tempo grande.

P1 enfatizou a sua emoção (angústia) e a vulnerabilidade em relação a sua ação nessas situações (sente-se perdida). De acordo com Rocha (2000), a angústia encerra a ideia de estreiteza, aperto, dificuldade de respirar, mas inclui também a ideia de medo, sofrimento, vexame e de temor que pode ir do receio ao pânico. Assim, inferimos que a angústia da docente pode estar relacionada ao seu medo, a sua insegurança de não dar conta do processo de ensino e aprendizagem, devido aos conflitos relacionais que permeiam sua sala de aula.

Ao falar de sua emoção, identificamos também mudanças na pessoa do discurso: P1 emprega “a gente”, distanciando-se do que sentia (no que a análise da enunciação chama por disjunção de pessoa), incluindo outros sujeitos, pois “a gente” sugere “eu” e os “outros”; por outro lado, enquanto falava de sua ação, ela se colocava no discurso

como “eu”: “*eu não sei o que é que eu faço*”. Isso sugere que ela estava mais distante de suas emoções e mais próxima de suas ações, o que é compreensível dado o contexto em que se encontra a entrevistada: a escola, lugar onde se cobra mais a razão (em termos de necessidade de agir) do que a emoção.

Logo, percebemos, à medida em que, se mal autogeridas, essas emoções negativas aparecem no campo afetivo das educadoras e interferem negativamente na condução docente do processo de ensino-aprendizagem: logo após explicitar sua desorientação (“*Eu me sinto assim, perdida*”), P1 observa que a retomada do fluxo da exposição demanda tempo – deixando entrever, então, que não compreende a resolução pacífica do conflito como elemento a ser integrado nas atividades de aprendizagem (ao menos como indicativo, entre discentes da turma, da falta de atenção e motivação para envolver-se na atividade coordenada pela professora): “*atrapalha a questão do meu processo de ensino-aprendizagem, [...] a gente tá explicando, ensinando, aí vem algum conflito desses; então, pra apaziguar [...] requer um tempo grande*”.

Como se vê, tudo fala de frustração para P1, nessas horas. De fato, retomar as condições do ensino pode ser trabalhoso, consome tempo e energia (sendo indispensável), mas também o é entender por que tais acordos que alicerçam a aula foram menos fortes do que os motivos do conflito.

P2 também nos mostrou que sua tristeza e revolta estavam relacionadas ao fato de que conflitos em sala de aula impediam o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Olhe, eu sinto o seguinte: revolta, sabe? Tristeza, porque você prepara uma aula, você pensa no seu aluno, você vê... Porque... Hoje o quê que é cobrado dentro da sala de aula para o professor? Con-te-ú-do! Criança tem que ter isso... A criança tem que ter isso. E a disciplina? E o respeito? E o trabalhar das emoções com essa criança? [pausa de três segundos].

A educadora, além de enfatizar as suas emoções negativas (revolta e tristeza), destacou a pouca relevância dada a outros conteúdos necessários à sociabilidade, que também se aprende (“*E a disciplina? E o respeito? E o trabalhar das emoções com essa criança?*”), em favor dos conteúdos conceituais e factuais estabelecidos no currículo (“*Hoje o quê que é cobrado dentro da sala de aula para o professor? Con-te-ú-do!*”).

A ênfase dada à palavra “conteúdo”, pronunciada de forma soletrada, sugere certa indignação da docente em relação a um modelo curricular (conteudista) que precisava priorizar em sua sala de aula. A pausa de três segundos após a fala “*E o trabalhar das emoções com essa criança?*” permite-nos inferir que a educadora preocupava-se em como desenvolver essa temática com seus alunos ao mesmo

tempo em que precisava dar continuidade ao ensino dos conteúdos conceituais e factuais.

Vale destacar que os conteúdos atitudinais, lembrados pela professora, podem e devem ser ensinados na escola por meio da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos. Tais metodologias possibilitam organizar o currículo em forma de projetos de trabalho (HERNANDEZ; VENTURA, 1998), que permitem à educadora conciliar os conteúdos conceituais, factuais e atitudinais pré-estabelecidos do currículo com os temas transversais que perpassam sua sala de aula.

Nesse mesmo contexto, outra educadora (P12) também relatou seus medos naquelas situações de conflitos que vivenciava na sala de aula, comparando-as à época quando estudava: *“Eu... Eu fico estarecida. Eu fico estarecida porque na minha época não tinha isso, tu tá entendendo como é?”*.

A docente, a partir do seu discurso, demonstrou medo em relação àquelas situações que presenciava. Almeida (2010, p.79) nos mostra que existe “uma relação particular entre medo e equilíbrio; o medo sobrevém toda vez que ocorre uma ameaça no equilíbrio”. Normalmente, docentes costumam idealizar a sala de aula como um lugar onde apenas devam existir relações harmoniosas, supondo um perfeito equilíbrio nas relações entre professor-aluno, aluno-aluno e ensino-aprendizagem. Nesse sentido, P12 idealizava esse equilíbrio, buscando memórias do tempo em que estudava, levando-nos a supor que em sua época havia relações sociais mais equilibradas e aceitáveis, menos violentas (*“ na minha época não tinha isso”*).

Todavia, as situações de violência e indisciplina que vivenciava em sua sala de aula tendiam a quebrar esse equilíbrio (real ou imaginado), causando, entre outras emoções negativas em P12, o medo. É importante destacar que, considerando o modelo walloniano adotado, essa emoção tem consequências, sobretudo, na ação docente (campo motor), visto que o medo provoca a imobilização do sujeito, abolindo a sua atividade (ALMEIDA, 2010). Logo, tal emoção tende a dificultar tanto a gestão docente dos conflitos entre discentes quanto a autogestão emocional, devido à paralisia que experimenta diante da situação, a julgar por seu depoimento – em que o verbo *estarecer* é marcante, tanto pela semântica quanto pela repetição.

A frequência com que esses conflitos ocorrem na sala de aula também constitui uma das causas de tristeza para as docentes. Se por um lado, algumas educadoras, minoritariamente, achavam esses conflitos normais porque ocorriam diariamente, para outras, em sua maioria, eram causas de tristeza pelo desgaste emocional que provocavam. Além disso, existia a dependência das docentes de outros agentes para sua resolução: a equipe de especialistas, a direção da escola e a própria família dos educandos. É o que disse P3 ao falar de como se sentia quando necessitava resolver tais conflitos: *“Impotente. Porque não depende só do professor, depende também da situação que ele vive lá fora”*. Nessa mesma perspectiva P6 explicou que se sentia

frustrada pela situação de impotência em que se encontrava nas situações em que precisava também da intervenção de outros membros da escola.

Frustrante. Me sinto frustrada porque você fica de mão atadas em certas coisas que você não tem como agir. Não depende só de você, entendeu? Depende de outros [referindo-se à equipe da escola, diretores e especialistas], e essa dependência às vezes acha que... Que... Eu dependo de você, mas você tem outra visão daquela coisa, daquela história, já não dá tanta importância a que eu estou dando, aí é que você se sente realmente frustrada (P6).

O discurso de P6 nos remete para uma provável inexistência de trabalho em equipe na escola. (*“Não depende só de você, entendeu? Depende dos outros. [...] Eu dependo de você, mas você tem outra visão daquela coisa, daquela história, já não dá tanta importância a que eu estou dando”*). Uma das formas mais eficazes para prevenir as situações de violência na escola é a manutenção do bom clima escolar, constituído de vários fatores, dentre os quais se destaca o trabalho em equipe. Marchesi (2008) enfatiza que a natureza desse trabalho coletivo contribui para manter o ânimo dos professores, facilita a confiança e a cooperação profissional.

Percebemos, portanto, que esse tipo de trabalho possibilita uma forma de intervenção para as situações de conflitos na escola, não devendo, portanto, ser negligenciado por ela. A falta dessa prática está associada a consequências tanto no campo afetivo – levando à ocorrência de emoções negativas, na medida em que as educadoras tendem a sentir-se sozinhas, com sentimentos de frustração, impotência – como no campo motor, visto que “sozinhas” nada podem fazer para intervir (*“Não depende só de você, entendeu?”*).

Enfatizamos que cinco das educadoras não conseguiram relatar com clareza suas emoções. Cometeram em suas falas disjunções de pessoa (mudança da pessoa do discurso) e conteúdo (mudança do foco ou do assunto tratado), permitindo-nos inferir a probabilidade de ausência de autoconhecimento emocional, situação esta compreensível visto que as emoções, muitas vezes, são negligenciadas para dar lugar à ação docente diante desses conflitos.

Em outras palavras, embora a reflexão e o autoconhecimento sejam importantes para autogestão docentes dessas emoções negativas, as professoras encontram-se diante de uma situação em que muitas vezes ficam impedidas de olhar primeiro para si, para o seu estado emocional, para em seguida agirem. A autoconsciência dessas emoções negativas poderia contribuir para a autogestão emocional das educadoras e, conseqüentemente, para uma intervenção mais eficaz na gestão desses conflitos relacionais na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos seres humanos e, por consequência, emotivos. As emoções negativas resultantes das situações de conflitos tendem a causar efeito aversivo, tanto em quem as experimenta quanto no contexto interativo, no outro com quem se relaciona, podendo ser traduzidas em sentimentos (mais permanentes) como desgosto, repulsa, ódio, capazes de consolidar o distanciamento entre pessoas que têm de conviver diariamente.

Neste trabalho analisamos a partir do modelo walloniano dos campos funcionais, o campo afetivo de professoras em situações de conflitos relacionais na sala de aula. Os resultados indicaram que as docentes vivenciavam diferentes emoções negativas tais como: tristeza, frustração raiva, angústia, revolta e medo. Essas emoções provocavam estados internos incômodos que se caracterizavam como impotência, desgaste e decepção.

O trabalho docente dá-se sempre em interação. Daí a relevância, para docentes, de compreender a forma como suas emoções, sobretudo, as negativas estão sendo vivenciadas na sala de aula, a fim de impedir que elas afetem seus alunos, sua gestão desses conflitos e a sua prática docente. Uma vez despertadas e mal autogeridas, essas emoções podem dificultar a relação professor-aluno em sala de aula e, conseqüentemente, a existência de um clima escolar pouco propenso à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança em suas várias dimensões.

Confirmamos a necessidade prioritária de incluir, nas práticas formativas docentes, o estudo teórico do conhecimento científico sobre as relações entre a afetividade docência, de um lado, e, de outro, sobre a autogestão emocional nas situações que requerem a intervenção pedagógica em situações de violência e indisciplina.

As educadoras precisam adquirir autoconsciência emocional, ou seja, reconhecer e autogerir suas emoções negativas, muitas das quais são resultados da má gestão das relações com discentes e colegas. A escola como um todo precisa abraçar esses temas, elaborando projetos interdisciplinares que possibilitem o trabalho conjunto da escola, assim aumentando a probabilidade de resultados mais satisfatórios (MARCKESI, 2003, 2008; ABRAMOVAY, 2005; NUNES, 2011).

Por isso, enfatizamos a necessidade de programas e políticas que, nos períodos formativos e na prática cotidiana, apoiem docentes para que aproveitem momentos de conflito como ocasião para o ensino-aprendizagem de valores, condutas e ideias pró-convivência. Isso, a julgar pelo que pesquisamos, supõe ocasiões para que professores aprendam a lidar com suas emoções negativas, reduzindo suas tensões emocionais e mesmo as doenças provocadas por tais tensões (hipertensão, úlceras, *Burnout...*).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: desafios e alternativas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord). **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO. Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. 1. ed. Brasília: Missão Criança Editora, 2006. (Séria Mania de Educação).

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8. ed Campinas: Papirus, 2010.

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorical. In MAHONEY, Abigail Alvarega; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.51-58.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 2009.

BARROSO, Betânia Oliveira. **Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente**. 2008. 190 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal. **Síndrome de *Burnout* em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido**. 2010. 194f. Tese (Curso de Doutorado em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Ageu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2010.

BOYTON, Mark; BOYTON, Christine. **Prevenção e resolução de problemas disciplinares: guia para educadores**. Trad. Ana Paula Pereira Breda. Porto Alegre: Artimed, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artimed, 2005.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. In **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.

11-28, jan./mar. 2007. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2014.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. Trad. Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar**: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. Trad. Fátima Muradi. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HERNANDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARCHESI, Álvaro. **O Bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Trad. Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artimed, 2008.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos 57).

MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

ORTEGA, Rosario; REY Rosario Del. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. Violência Educação e Autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (Org). **Escola, Conflitos e Violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p.133-148.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. Afetividade na relação educativa. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas, n. 27, v.3, p. 403-412, jul. set, 2010.

ROCHA, Zeferino. **Paixão, violência e solidão**: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII. Recife: Editora Universitária UFPE, 1996.

SILVA, Ana Paula dos Santos. Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. In **Psicologia e Sociedade**, n. 25, v.3, p.527-537, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio António da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. In **Comunicações**, Piracicaba, Ano 18, p.79-91, jul. dez, 2011.

THONG, Tran. Prefácio. In WALLON, Henri. **A criança turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Trad. Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-39. (Coleção textos fundantes de Educação).

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **Del acto al pensamiento**: ensayo de psicología comparada. Trad. Elena Dukelsky. Buenos Aires: Psique, 1978.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981. (Última edição publicada em 2007).

OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO COMO MEDIADORES DA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ana Gabriela Nunes Fernandes (UFPI)
anagabinf@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a proposta de discutir sobre as categorias de apropriação e objetivação, com base em Marx (1998; 1985; 2004), como percurso necessário à compreensão do processo de constituição do ser humano. No caso da nossa análise, o referido par dialético contribui para compreensão da constituição do professor da Educação Básica em seu processo de formação docente.

A discussão sobre o par dialético apropriação e objetivação é imprescindível para a pesquisa em desenvolvimento, pois elegemos como objeto as significações sobre a prática pedagógica produzidas por professores da Educação básica, a partir da mediação dos conceitos científicos da disciplina de Psicologia da Educação. Pela especificidade do objeto, consideramos necessário, portanto, aprofundar a discussão das referidas categorias, a fim de subsidiar a compreensão sobre a prática pedagógica de professores da Educação Básica, mediados pelas apropriações que estes fizeram no seu processo formativo dos conceitos científicos da disciplina de Psicologia da Educação e pelas objetivações constituídas em suas práticas.

Compreendemos que o movimento de formação e desenvolvimento dos conceitos está diretamente relacionado ao processo de apropriação das significações do sujeito em suas relações com o contexto educacional e com suas vivências em esferas diversas. E, tanto por isso, produzimos este artigo sob o seguinte título: “os processos de apropriação e objetivação como mediadores na constituição do ser humano: uma análise a partir da disciplina Psicologia da Educação”, considerando que a compreensão dos fenômenos que compõem tal constituição não devem ser tomados no plano individual, mas, sim, mediante a exposição e teorização sobre as relações que o sujeito estabelece com a sociedade e com a cultura, considerando, ainda, os pares dialéticos que podem parecer antagônicos, mas que levam à compreensão sobre o modo como o sujeito se constitui a partir do social.

O presente artigo contemplará a introdução, na qual apresentamos nossa proposta de discussão; aspectos teórico-metodológicos; e, em seguida, a discussão central do nosso artigo sobre a categoria trabalho e os processos de apropriação e objetivação sob o viés da disciplina Psicologia da Educação e, por fim, as considerações finais.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em nossa pesquisa, elegemos com base teórica a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e como método do Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Concordamos com a proposição do referido método, apoiados em Marx (1998; 1985; 2004), de que o objeto deve ser investigado em sua totalidade, considerando as relações que o constituem e a sociedade em que foi produzido e, nestas, as produções histórico-sociais. A teoria da Psicologia Sócio-Histórica, a partir de autores como Leontiev (2004) e Vigotski (2003; 2004; 2009) contribuem ao considerarem a historicidade na análise dos objetos e, portanto, as transformações vivenciadas em decorrência das relações que estabelecem em âmbitos variados e por defenderem a tese de que o homem se transforma ao transformar da sociedade, de forma dialética. Em decorrência disso, suas funções psicológicas, conforme comprova Vigotski (2009), são também ampliadas.

Ao expormos a teoria e o método que ampara nossas investigações, apresentaremos, de forma breve, as categorias relevantes para compreensão do nosso objeto de estudo. Ao nos ancorarmos no referido método, compreendemos a prática educativa como um fenômeno que apresenta abrangência maior que as demais práticas desenvolvidas no campo educacional, pelo fato de envolver os espaços formais e não-formais onde a educação se desenvolve e envolver sujeitos com formações diversificadas, unidos pelo objetivo de educar, formas e, ou transformar o outro.

Faremos, conforme o exposto, uma análise teórica da contribuição dos processos de apropriação e objetivação para a constituição do homem e para o sujeito em processo educativo, considerando a disciplina de Psicologia da Educação, destacando como essas categorias oportunizam maior aprofundamento na discussão sobre a relevância da disciplina na formação docente. Essa discussão é teórica, considerando que não trazemos dados empíricos, entretanto, traz elementos analíticos, na medida em que se respaldada na teoria e no método apresentados e se propõe a realizar a investigação de um objeto subsidiada por determinadas categorias.

Outra categoria que trazemos em nossa discussão é a prática pedagógica por entendê-la em relação dialética com o processo de formação docente e imprescindível para discutirmos o processo de objetivação, pois os conhecimentos que são apropriados em nossa formação são objetivados no cotidiano escolar por meio das práticas. Situiremos a seguir nossa escolha por esta categoria.

As práticas pedagógicas e docentes seriam, no nosso entendimento, mais específicas que as práticas educativas, por envolverem sujeitos em espaços educacionais formais ou semelhantes aos espaços formais. Apoiados em Franco (2012), compreendemos que a prática pedagógica se volta para a realização de processos pedagógicos, mas apresenta especificidades em relação à prática denominada docente. A prática docente envolve um âmbito mais específico, pois, concentra-

se mais na sala de aula. Entretanto, segundo a referida autora, a prática docente poderia ser pedagógica, a partir da caracterização das ações desenvolvidas pelo (a) professor (a) e das implicações que estas podem trazer a atividade desenvolvida, em termos de promoção de criticidade e busca de transformação da realidade posta. Por este motivo, no processo de delimitação de nosso objeto, optamos por analisar as significações acerca da mediação de conceitos científicos na prática pedagógica de professores da Educação Básica, por entendermos a promoção de criticidade e busca de transformação como metas essenciais no desenvolvimento de uma prática.

Vásquez (2007) propõe, com base em Marx, a ideia de unidade entre teoria e prática, através do conceito de práxis, sendo entendido na relação com a atividade humana, com a produção e transformação da realidade, por meio do conhecimento e, não, na perspectiva de mera contemplação, em que o sujeito se prende a teoria como forma de compreensão da realidade, sem intervir na mesma. Essa ideia de práxis nos leva a compreender nosso objeto de forma crítica em relação à realidade pesquisada, estimulando a problematização sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e sobre a relação destas com o processo formativo dos professores, com a apropriação dos conceitos científicos da Psicologia da Educação e produção de possíveis objetivações materiais e imateriais.

Essas ideias defendidas por Vásquez (2003) e Vigotski (2004; 2009) nos fazem compreender como o processo de formação e prática, a partir da apropriação dos conteúdos científicos e objetivação na prática pedagógica não é passivo e tem relação direta com aspectos culturais e históricos. Postas tais considerações, afirmamos que o modo como nos apropriamos de determinado conteúdo é, também, mediado por aspectos subjetivos e, ainda, pelos significados estabilizados sobre o conteúdo em questão, considerando o momento histórico em que se dá a apropriação de tais conteúdos. Deste processo destacamos, então, a importância dos elementos referentes ao mundo objetivo que circunda o sujeito no processo formativo, da passagem do conteúdo de uma esfera interpessoal para a intrapessoal, reconhecendo, para isto, as singularidades que nos ajudam a compreender o processo pelo qual vamos produzindo nossos sentidos acerca da atividade desenvolvida e das mediações que a constituem.

CONSTITUIÇÃO DO HOMEM MEDIADA PELO TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO

Marx (1985) discute a relação entre a transformação da natureza pelo trabalho e o processo de autoprodução do homem, a partir do movimento de transformação da matéria-prima ao produzir de instrumentos, utilizando as propriedades das coisas, de forma articulada ao objetivo da atividade que realiza. O referido autor também destaca a relevância dos elementos do trabalho, como sendo seu objeto e seus meios, discutindo a relação entre a produção de instrumentos e o processo de desenvolvimento do ser humano.

Compreendemos, a partir da discussão de Marx (1985; 1998), que o trabalho é orientado a um fim, propósito do desenvolvimento das atividades humanas, composto por um objeto de trabalho, que é considerado matéria-prima, quando experimenta transformação realizada pela ação humana que, para isso, utiliza instrumentos que atuam nas propriedades dos objetos, alterando-os. As transformações subjetivas produzidas, no ser humano, como consequência do trabalho evidenciam a relação dialética entre trabalho e consciência, sendo, portanto, transformações características do processo de desenvolvimento humano, que são objetivadas a partir das condições sociais e culturais da sociedade e, ainda, das relações nela desenvolvidas.

Evidenciamos, a partir do arcabouço teórico-metodológico do marxismo, que a materialidade antecede a consciência, portanto, as relações sociais humanas e os aspectos que determinam a constituição do trabalho, em cada sociedade, são fatores da vida real e cotidiana, são produzidos de forma primeira, a partir dos quais vai se constituir a consciência humana.

A consciência do ser humano se constitui mediante os processos de apropriação e objetivação, que estão presentes no desenvolvimento humano, desde nossas primeiras relações, quando somos apresentados a cada elemento culturalmente produzido, à linguagem, aos objetos, as regras sociais presentes em cada relação estabelecida. Tais processos caracterizam, portanto, o gênero humano, já que os animais se adaptam a sua realidade, apenas adequando-se às transformações ligadas aos aspectos naturais, como as climáticas e geográficas.

Leontiev (2004) diferencia o comportamento humano do animal, afirmando que este realiza o processo de adaptação, por meio das alterações orgânicas, em resposta às mudanças decorridas no meio em que vive, o que difere do processo próprio do ser humano de apropriação da realidade, do que já foi objetivado como elementos da cultura para, a partir daí, produzir transformações em seu mundo e, por consequência, transformação em si mesmo.

Para produção dos objetos tipicamente humanos, para objetivar-se pelo trabalho, o ser humano necessita apropriar-se de objetivações já existentes, precisa conhecer as leis de funcionamento, as características de tais objetivações. Podemos dizer, pela característica desse movimento, que ele é dialético e imprescindível para objetivação da existência típica do ser humano. Isto posto, corroboramos com Duarte (2013, p.9) ao afirmar que “em suas relações com o social, com as objetivações humano-genéricas, o homem se apropria da cultura e o homem se constitui na história”.

Para Marx (1998), ao realizar trabalho, o homem visa o atendimento de suas necessidades, inicialmente naturais, ligadas à sobrevivência. Contudo, ao serem supridas, essas necessidades são ampliadas e transformadas, gerando novas e, mais complexas, necessidades.

Leontiev (2004), também discute as necessidades tipicamente humanas e afirma que o ser humano vai se constituindo, em seu processo de humanização e, vai

mostrando, como seu comportamento se afasta do animal e como tais necessidades construídas passam a ser sociais. Assim, a atividade desenvolvida pelo homem, estimulada pelas necessidades socialmente constituídas, passa a ser uma característica típica do gênero humano e explicita a apropriação e objetivação como processos de reprodução da sociedade existente e de produção de novos instrumentos.

Duarte (2013, p. 9) nos apresenta o significado de apropriação e objetivação de forma a facilitar nossa compreensão acerca de como o Trabalho, fundante do gênero humano, permite o desenvolvimento da consciência mediado pelos já referidos processos. Para Duarte (2013, p. 9):

Numa primeira aproximação, a objetivação pode ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto [...] a atividade que se transfere do sujeito para o objeto é tanto física quanto mental. O processo de objetivação resulta em produtos sociais, sejam eles materiais ou não. A categoria de apropriação refere-se ao processo inverso, ou seja, à transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto.

Em decorrência das proposições de Duarte (2013), compreendemos que a existência humana pressupõe, para que haja produção de novos instrumentos, saberes e artefatos culturais, a apropriação dos objetos e elementos não materiais produzidos pela sociedade até então, a fim de que o homem possa, assim, objetivar suas novas elaborações, por meio da atividade que desenvolve, transformar, produzir novos instrumentos, novos saberes e novos artefatos.

Duarte (2013) ressalta ainda, com base em Marx (2004), que a relação entre objetivação e apropriação tem função mediadora entre o indivíduo e a história. É a partir desses processos dialéticos que o homem se constitui, a partir das relações com o social, pois este homem não será coincidentemente o social, mas constituirá por meio do social sentidos, decorrentes de suas relações. Portanto, produzirá singularidades nas relações e nexos estabelecidos com o universal, já produzidos na sociedade a qual ele pertence.

Duarte (2013, p. 10) contribui ainda afirmando que:

A dialética entre objetivação e apropriação faz-se presente a teoria marxista na concepção de trabalho como atividade que, em sua forma primeira e fundamental, se apresenta como transformação da natureza. Nessa atividade, os seres humanos apropriam-se da natureza e objetivam-se nos produtos de trabalho. Para que isso ocorra é necessária, entretanto, a apropriação prévia das forças produtivas já existentes na sociedade. A dialética entre objetivação e apropriação é essencial para compreender-se a relação entre o desenvolvimento histórico da humanidade e do indivíduo.

Em decorrência da afirmação de Duarte (2013), no excerto anterior, compreendemos que a apropriação do que é socialmente produzido é essencial para que o ser humano se objetive em suas produções, o que envolve a apropriação do que a história humana elaborou para que o sujeito possa, assim, elaborar-se e constituir-se, pois, é mediante sua constituição, ao desenvolver a consciência na realização do trabalho, que o ser humano se diferencia da existência animal e amplia suas aptidões e capacidades. Dentre essas aptidões, Vigotski (2009) vai destacar a linguagem como essencial no processo de constituição do humano, pois a satisfação de necessidades novas, socialmente constituídas, só se tornou possível por meio da linguagem, a partir da possibilidade de integrar demandas coletivas e unir sujeitos em direção a um objetivo, inicialmente ligado à sobrevivência.

Quando Marx (2014, p. 108) ressalta que é por meio dos processos de apropriação e objetivação que o ser humano produz seus 'órgãos da individualidade' ressalta o caráter singular com que os sujeitos são constituídos em suas relações com o social. Destarte, entendemos que abordar a questão da individualidade, diferente do que as críticas ao marxismo consideram, muitas vezes, ao abordar que não se discute sobre o movimento de subjetivação no processo de formação humana, é ressaltada a consideração de que o ser humano se produz na síntese de suas relações com o universal, mediada pelo particular. Esse movimento singular de constituição mostra-se relevante a nossa pesquisa, porque, ao investigar a atividade dos sujeitos, a prática pedagógica, podemos compreender as significações acerca das mediações dos conceitos científicos na prática pedagógica.

Em conformidade ao proposto por Marx (2004) na discussão anterior, destacamos que, para Duarte (2013, p. 53), "a objetivação do indivíduo, gerando produtos materiais e mentais realiza-se num nível tão mais rico e elevado quanto mais ele, por meio da apropriação das objetivações do gênero humano, faça destes "os órgãos da individualidade". Neste processo, devemos considerar a capacidade do ser humano de constituir seus sentidos e significados sobre a realidade existente, sobre as objetivações produzidas pela sociedade e, em movimento dialético, também objetivar-se em novas produções.

Para Heller (1977, p, 298), " a apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente algo a outra (ou outras) ". Distó decorre a relevância da nossa discussão, ao abordar os processos educativos, pelo viés dos processos de apropriação e objetivação, pois apoiados na autora, entendemos que a apropriação partindo de determinada objetivação já é um processo educativo, ainda que não ocorra no modelo formal de educação.

Decorrente da forma como compreendemos os processos de apropriação e objetivação, temos na disciplina Psicologia da Educação um campo para apropriação de

variados conceitos que vão, por sua vez, orientar a prática de professores na condução de seus objetivos, que serão objetivados em práticas ou formulações imateriais, produções intelectuais, por exemplo, como textos acadêmicos ou formulação de reflexões particulares ou coletivas que orientarão a sua prática. Como sabemos que essas apropriações e objetivações são mediadas por variados fatores, defendemos a relevância de se voltar para a compreensão desses processos de forma a oportunizar maior discussão sobre a formação de professores, especificamente, a formação de professores da Educação Básica.

Quando Leontiev (2004) afirma que o indivíduo se constitui na atividade, ao produzir transformações na realidade e, que nessa mesma realidade, o ser humano também se produz, é ressaltado por Meira (2014), pelo destaque de que “essa relação entre o que o homem faz e o seu motivo é mediatizada e indireta”, pois para se apropriar das objetivações os indivíduos precisam se apropriar da cultura acumulada e da atividade objetivada nas produções humanas. Em direção semelhante, Pino (2005) afirma que, dessa forma, os homens transformam a natureza em cultura e transformam-se a si próprios em seres culturais.

Para Meira (2014, p.45) “é o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas. Então, a compreensão de que a formação de conceitos, considerando a disciplina Psicologia da Educação, decorre desse processo geral na constituição humana é basilar para desenvolvermos a discussão sobre a apropriação dos conceitos da Psicologia na formação docente.

Destacamos, nessa direção, a relevância de investigar a mediação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica a partir das significações sobre a prática, ancorada nos conceitos basilares do processo de constituição do ser humano. Sendo esse o processo geral de constituição, como vimos, entendemos, assim, que no campo da formação a garantia de que os conceitos científicos serão apropriados é fundamental para que se efetive uma prática transformadora do real, afirmando seu compromisso social de criticidade e produtora de mudanças na realidade social.

Meira (2014, p. 57) ressalta a importância da Psicologia da educação no processo de formação de professores, ao referir suas contribuições: “trabalhando junto com os educadores uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais”. Entendemos que nossa pesquisa vai ao encontro desta perspectiva, ao contribuir para refletirmos sobre os processos de formação numa perspectiva crítica e considerando a historicidade e os âmbitos sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotar, como proposta teórica, a Psicologia Sócio-Histórica, que se constitui embasada no Método Materialista Histórico Dialético, priorizando o movimento e a historicidade como forma de constituição dos objetos/ fenômenos implica numa compreensão de prática pedagógica bastante relacionada à dimensão que visa a transformação, considerando o movimento de constituição histórica de cada elaboração do conhecimento.

Ancorados nessa perspectiva teórica, nos propomos a analisar os fenômenos do campo educativo, de forma articulada às outras esferas que determinam o fenômeno, adotando, com isso, uma compreensão mais totalizante na análise, considerando a historicidade na constituição dos objetos e os processos de apropriação e objetivação como constituintes do ser humano.

O método que estudamos (Materialismo Histórico e Dialético) afirma que a objetivação a partir do que foi apropriado é a base para transformação da realidade, para o desenvolvimento de ações que visem a emancipação do homem. Mediante essas considerações, entendemos que a atividade do professor visa processos de transformação do sujeito de forma a intervir na realidade ao ampliar sua consciência sobre suas possibilidades de modificação do real, buscando, na medida do possível, superar a alienação e contribuir para uma formação mais crítica dos sujeitos envolvidos.

Consideramos, nesse sentido, a relevância do arcabouço teórico-metodológico, sócio-histórico-cultural como possibilidade de transformação do sujeito e da sociedade por meio de práticas pedagógicas, a partir do que produzimos, discutimos e reelaboramos na interface apropriação-objetivação, individual-coletivo, sentido-significado, indivíduo-sociedade. Agir nesse movimento dialético nos insere em formas diversificadas de se compreender a instituição formativa, seus movimentos e o processo formativo e contribui por evidenciar as potencialidades transformadoras, que se constituem na pautadas na colaboração. Pensar o processo formativo sob essa ótica implica em considerar que nos constituímos coletivamente e que, portanto, podemos intervir na sociedade também coletivamente, por ação de voltar-se para o outro e, ao mesmo tempo, considerar-se parte significativa de cada processo de mudança.

Nesse movimento, a disciplina de Psicologia, escolhida por nós como campo para discussão acerca da prática pedagógica, se mostra como espaço de possibilidades de ampliação de conhecimentos, resignificação de práticas e, ainda, como forma de conceber o processo de desenvolvimento do aluno como determinado por fatores sociais, culturais e históricos, o que implica no reconhecimento das transformações defendido por essa concepção de formação. Perceber a constituição do sujeito como singular, em articulação com o particular e o universal amplia o reconhecimento das possibilidades de transformação da realidade social pelo sujeito em formação e, é essa constituição dialética que permite, ao indivíduo, compreender seu potencial emancipatório evidenciado por meio da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS:

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. Ed. Ver. Campinas, SP, 2013.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia** - diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, pg. 169-188.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona, Península, 1977.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O capital**: crítica da Economia Política. Livro I. Vol I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. IN: MEIRA, M.E.M; FACCI, M.G.D. **Psicologia Histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

PINO, A. **As Marcas do humano**: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigostki. São Paulo: Cortez, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PROFESSOR INICIANTE: ELEMENTOS DEMARCADORES DE SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE

Laêda Bezerra Machado (UFPE)
laeda01@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nossa preocupação com as representações sociais dos professores e seus efeitos sobre a prática docente não é recente. Há mais uma década coordenando e orientando pesquisas com professores do ensino fundamental, temos percebido que tem sido comuns os desafios enfrentados por professores em início de carreira. Especialmente, nas pesquisas sobre representações sociais e práticas na escola, temos indicado que os professores iniciantes na profissão são aqueles que apresentam representações mais negativas da docência, os que consideram os conteúdos dos cursos de formação excessivamente teóricos e distanciados da realidade das escolas, além de minimizarem sua contribuição para o desempenho de suas atividades docentes.

Em estudo sobre as representações sociais e práticas de professores de sucesso nos ciclos de aprendizagem não localizamos professores que fossem ao mesmo tempo considerados de sucesso e estivessem no início da carreira. Em geral os professores considerados de sucesso, ou seja, aqueles mais comprometidos com a aprendizagem dos estudantes são os que já superaram o choque de realidade do início da docência. Garcia (1999 p. 28) denomina choque de realidade “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional e as condições de permanência deste profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia.”

Huberman (1995) discute os diferentes estágios da carreira e caracteriza como inicial o período do ingresso até três anos de profissão. Para o autor é o momento da docência no qual o professor se depara com a realidade, nem sempre a idealizada por ele em sua formação inicial, o que faz com que seus conhecimentos sejam colocados em xeque.

Garcia (1999 p. 113) considera esse estágio inicial da carreira como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. A inserção na carreira docente, como salienta Lima et al. (2006), é um momento peculiar, marcado por inúmeras dificuldades.

A produção acadêmica sobre o professor iniciante ou principiante no Brasil tem crescido e estudos do tipo estado do conhecimento da produção sobre o tema, como os de Papi e Martins (2009) Corrêa e Portella (2012) Papi e Carvalho (2013) revelam que, embora o campo da formação de professores venha ganhando cada vez mais destaque, o início da docência configura-se como uma temática ainda pouco explorada dentro desse campo mais abrangente. As autoras, mesmo reconhecendo que o número de estudos sobre o professor em início de carreira aumentou, deixam claro que eles estão mais concentrados nos anos iniciais da educação básica e educação superior e reiteram a importância da continuidade dos investimentos em pesquisas sobre o início da docência.

Outro estudo da produção sobre o tema foi desenvolvido por Papi e Carvalho (2013). Ao abordarem os enfoques das produções brasileiras sobre o professor iniciante em publicações de um evento internacional, as autoras mostram que esses enfoques estão muito mais direcionados para explicitar as dificuldades e dilemas enfrentados pelos ingressantes do que em busca de intervenções que busquem amenizá-los.

Em estudos com professores em escolas públicas municipais (Machado e Aniceto, Machado 2010; 2012) aos quais já nos referimos, alguns depoimentos de docentes iniciantes sobre os seus desafios cotidianos e os desejos que manifestavam para assumir outra função que não fosse a docência em sala aula nos chamaram atenção. No entanto, foi o fato de não termos localizado professores que fossem ao mesmo tempo bem sucedidos e iniciantes na carreira o que mais nos mobilizou a realizar um estudo com profissionais nessa condição. Assim, o presente trabalho é parte de um estudo mais abrangente e aborda as representações sociais da profissão docente entre diferentes grupos de professores de educação básica em início de carreira.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial, adotamos a Teoria das Representações Sociais. A referida teoria, proposta por S. Moscovici, além de heurísticamente útil para analisar complexos fenômenos sociais tem sido capaz, devido ao seu caráter interdisciplinar, de reorientar tradicionais campos de estudo. (DOISE, 2001)

Estudamos as representações sociais da profissão docente de professores iniciantes na carreira a fim de saber seus elementos demarcadores para esse grupo, levando em conta as tomadas de posições desses atores sociais frente às demandas da docência. Em termos gerais, podemos dizer que as representações sociais são saberes do senso comum que orientam as práticas e as condutas dos sujeitos em relação aos outros e ao mundo. O sujeito, ao representar atua sobre o objeto, não apenas o reproduz. Suas interações com os objetos e com outros sujeitos na realidade determinam a construção de suas representações do mundo e das coisas

que lhes são significativas. A comunicação social media e favorece essas elaborações. (MOSCOVICI, 1978)

A comunicação ganha lugar de destaque na teoria. “A comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade de determinação das representações e do pensamento sociais”. (JODELET, 2001 p.29)

A valorização do senso comum, que originalmente era um conhecimento desvalorizado, ganhou destaque no trabalho de Moscovici. Com sua tese o autor mostra como os sujeitos tomam para si os conhecimentos científicos num processo de recriação e articulação que gera ações, comportamentos que vão conduzindo suas relações.

Vale salientar, entretanto, que nem todo conhecimento do senso comum pode ser denominado de representação social, uma vez que o objeto⁷² de representação social, deve ser polimorfo, isto é, passível de assumir formas diferentes para cada contexto social e, ao mesmo tempo, ter relevância cultural para o grupo. Não obstante, a relevância cultural do objeto pode ser identificada através das conversações e outras manifestações do sujeito na sociedade. Moscovici afirma que “pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação”. (MOSCOVICI, 2012).

Fica evidenciado que as representações estão vinculadas à comunicação, são geradas nas situações e relações sociais e mobilizam a atividade cognitiva dos sujeitos para compreender o mundo. Constituem um saber construído, compartilhado nas relações sociais e permeado pela comunicação.

Moscovici (2012) nos remete a pensar que, com a evolução das ciências e velocidade da circulação das informações, é cada vez mais necessário explicar a realidade, tornar os conhecimentos acessíveis. Contudo, ele aponta a dificuldade em se transformar palavras, ideias ou seres não familiares, em algo familiar. Para o autor, essas representações são construídas de modo interdependente, mediante dois processos a objetivação e a ancoragem.

No que concerne à objetivação, refere-se ao processo de materialização do objeto abstrato, ou seja, “[...] arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.” Moscovici (2012 p. 71). A objetivação permite comparar algo que não conhecemos a uma coisa, pessoa ou conceito que nos é familiar. É a ligação de uma palavra a uma imagem em um processo de seleção. Segundo o autor, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens, pois estas precisam estar integradas a um

72 Objeto pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria pode ser real quanto imaginário ou mítico. (Jodelet, 2001 p.22).

padrão de núcleo figurativo, que se define como um complexo de imagens selecionadas e legitimadas pela sociedade mediante as crenças e referências culturais.

A ancoragem transforma um objeto não familiar em algo conhecido. Uma operação mental faz com que o objeto se ajuste e se integre a categorias comuns incorporando suas características. O ato de ancorar não é um ato neutro, implica necessariamente em julgamento, uma avaliação. Para Moscovici (2012 p.61), “ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa”. Assim a classificação consiste em pegar o objeto, confinar a um conjunto de comportamentos e regras que ditam o que é e o que não é permitido em relação a todos os sujeitos pertencentes a determinado grupo.

Em síntese, a objetivação e a ancoragem possuem características distintas, todavia se complementam, são processos simultâneos. Neste trabalho sobre as representações sociais da profissão construídas por docentes iniciantes, tentaremos evidenciar os elementos que demarcam essas representações.

O campo das representações sociais, originalmente desenvolvido por Moscovici, desdobra-se em três correntes: a primeira aprofunda a grande teoria com as contribuições de Denise Jodelet; a segunda, de viés sociológico, possui como principal protagonista Willem Doise e a terceira enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural, desenvolvida por J.C. Abric. Este trabalho, não desprezando a vertente original, mas dialogando com ela, adota a abordagem societal, de Willem Doise e colaboradores, para o estudo da profissão docente entre diferentes grupos de professores iniciantes.

A abordagem societal abrange o individual e o coletivo, ou seja, articula explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos dos quais os indivíduos dispõem para viver em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais). Sendo assim Doise e o grupo de Genebra, privilegiam a dinâmica das relações sociais vividas pelos grupos no interior da sociedade para a construção das representações. Segundo o autor, as interações sociais dos indivíduos concorrem para o aparecimento e o desenvolvimento das operações cognitivas, que se organizam a partir de representações que vão sendo produzidas e partilhadas pelos grupos sociais. Seguindo a abordagem societal procuramos detectar os elementos demarcadores das representações sociais da profissão docente para professor iniciantes que atuam na educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais em geral são estudos de abordagem qualitativa, uma vez que é a que mais se apropria ao estudo de sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos a objetos diversos. Reiteramos que, conforme Jodelet (2001), através de suas experiências e interações, o sujeito

vai construindo um saber através do qual os conceitos materiais ou abstratos (acontecimentos, ideias, pessoas, noções ou sentimentos) adquirem sentidos. Admitimos, pois, que em torno da profissão docente circula um conjunto de sentidos e significados, que orienta as práticas dos professores iniciantes na docência na escola pública.

A opção por esta abordagem foi feita com base Minayo (2008), segundo qual a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares a indivíduos e grupos.

Os participantes da pesquisa são 44 professores iniciantes na profissão docente, ou seja, professores com até cinco anos no exercício da profissão⁷³. São 36 professoras e 8 professores. Para selecioná-los, foram considerados os seguintes critérios: estar atuando como professor na Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) há no máximo cinco anos, ter concluído o curso de graduação (licenciatura). Além disso, incluímos iniciantes que atuavam em escolas de diferentes áreas da cidade, ou seja, as localizadas em áreas mais urbanizadas e as situadas em áreas mais pauperizadas.

O tempo de carreira dos docentes participantes estava assim distribuído: 7 estavam com até um ano de exercício profissional; 15 com até dois anos; 12 com até três anos, 5 com até quatro anos e 5 com até cinco anos de experiência docente. Do grupo participante 20 atuavam nos anos finais do ensino fundamental; 13 eram professores dos anos iniciais e 11 exerciam a docência na educação infantil.

Como procedimento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada. Entendemos que esse procedimento se adéqua à investigação porque, como admite Moscovici (1978), nas conversações são veiculados valores que permitem ao pesquisador aproximar-se de objetos simbólicos, como as representações sociais. Na tentativa de garantir uma maior aproximação dos sentidos atribuídos à profissão pelos professores iniciantes.

Os dados recolhidos com as entrevistas foram transcritos, editados e analisados com auxílio do *software Análise Lexical Contextual* (ALCESTE). O programa foi desenvolvido na França nos anos 1970 e introduzido no Brasil no final da década de 90. Por meio dele é possível se fazer uma análise estatística de dados textuais. O programa gera classes lexicais formadas por Unidades de Contexto Elementar (UCEs)⁷⁴. As classes são formadas por palavras de contexto similar e estáveis, ou

73 Utilizamos o critério estar até 5 anos na docência que, seguindo a orientação de Garcia (1999), pode ser considerado iniciante na profissão.

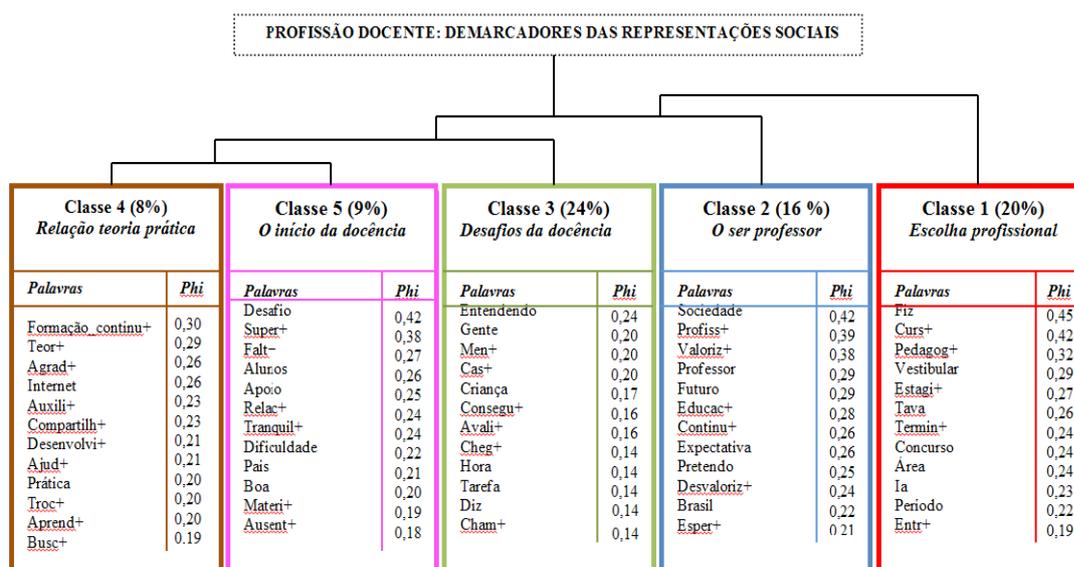
74 As Unidades de Contexto Elementar (UCEs) são segmentos de texto, extraídos pelo *software* em função do corpus analisado, nesses segmentos são encontradas as palavras que compõem cada classe. As UCEs são agrupadas em função da semelhança e diferença no vocabulário, depois disso são extraídas as palavras significativas para cada classe.

seja, com vocabulário semelhante. As “classes podem indicar representações sociais ou campos de imagem sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social” (CAMARGO, 2005, p. 517). Em contato com os campos semânticos (palavras) e os respectivos contextos (UCEs) em que elas foram verbalizadas, o pesquisador pode apreender as representações sociais subjacentes ao vocabulário exposto nas classes.

RESULTADOS: ELEMENTOS DEMARCADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE POR PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Como resultado do processamento do *software*, obteve-se um total de 864 Unidades de Contexto Elementares (UCEs) distribuídas em cinco classes. As classes têm sua origem em dois eixos principais: o primeiro diz respeito à sistematização dos conteúdos dos depoimentos que se referem ao ser professor envolvendo a escolha e as perspectivas profissionais. Esse material discursivo está organizado na primeira e segunda classe. O trabalho docente no início da carreira constitui o segundo eixo discursivo e está sumarizado nas classes 3, 4 e 5. Na Figura 1, a seguir, apresentamos as cinco classes, que estão articuladas e sintetizam os conteúdos que demarcam as representações sociais do ser professor.

FIGURA 1 - Dendrograma referente à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus



CLASSE 1: ESCOLHA PROFISSIONAL

A Classe 1, denominada “**Escolha profissional**”, organiza 20% das UCEs e representa o segundo contexto temático mais significativo dos dados apurados pelo programa. Esta classe agrega os depoimentos relacionados à escolha e ingresso em curso de formação de professores. Em primeiro lugar os sujeitos fazem menção à influência de familiares para a escolha profissional, destacam ainda o gosto por trabalhar com crianças e pelo conteúdo específico que lecionam, além disso destacam a importância desempenhada por professores que os acompanharam durante a trajetória escolar. Alguns relembram a tentativa de ingresso em outros cursos, mas que não obtiveram sucesso, atuavam em outros campos afins e sentiram a necessidade de um suporte para assumir a função de professor. Comentam:

Minha razão foi totalmente familiar, pois minha mãe é educadora e sempre nos incentivou a seguir a profissão [...] Sou de uma família de quatro irmãos e três deles possuem um curso de licenciatura de áreas diferentes. (PEF-15)⁷⁵

Tenho tias que são professoras, e lembro que sempre admirei a profissão... Quando criança sempre brincava de escolinha (PEF-12)

Eu sempre gostei muito de crianças, eu ia fazer pediatria, só que eu tinha uma deficiência na questão de Química, Física, então [...] eu pensei em outra profissão que poderia atuar com crianças... Então eu escolhi Pedagogia (PEI-2)

[...] Minhas irmãs são professoras e eu vivenciava muito o trabalho delas [...] Então resolvi ser professora. (PEF-14)

Olhe só, eu tenho alguns familiares que são professores. De certa forma isso pode ter me impulsionado na escolha da profissão. (PEF-28)

Fiz História porque gostava da matéria, mas sem pensar muito no trabalho de professora. Aos poucos fui gostando e me interessando. O ambiente escolar é algo que me atrai bastante, me sinto bem. (PEF-13)

[...] antigamente eu detestava geografia, mas no ensino médio eu tive um professor de geografia que era muito bom, então foi a partir dele que eu me interessei pela profissão. (PEF-18)

75 Codificamos os participantes utilizando a letra P (abreviatura de professor) seguida EF ou EI (abreviaturas de Ensino Fundamental ou Educação Infantil) e o n° do protocolo de entrevista.

Assim como pontuaram os docentes ouvidos nesta pesquisa, Valle (2006), ao estudar a procura pelos cursos de formação de professores, indica que a escolha profissional pode estar relacionada à subjetividade dos sujeitos, valores altruísticos e de realização pessoal, a imagem que os mesmos têm de si, bem como às experiências vividas no cotidiano.

As referências a influência das famílias comuns a grande parte dos entrevistados vem corroborar o que Passeggi (2006, p. 04) caracteriza como transmissão intergeracional, ou seja, a influência de familiares, pais, irmãos e primos, na escolha pela profissão. Segundo ela, a instituição familiar geraria “[...] senão um ambiente de reprodução profissional, mas, pelo menos, um clima de sensibilização vocacional, levando a uma apropriação do desejo do outro, seja por dependência, seja por respeito, e não a uma resistência no processo de decisão”.

Do conteúdo organizado na Classe 1 podemos depreender que os motivos para a escolha profissional dos docentes em início de carreira envolvem uma rede complexa diferentes fatores de ordem cultural que concorrem para formulação de uma representação social da docência.

CLASSE 2: O SER PROFESSOR

A segunda classe, intitulada “ O ser professor” corresponde a 16% do corpus analisado pelo programa e organiza os depoimentos relacionados ao simbólico sobre a profissão associando-o às múltiplas funções assumidas pelo docente junto aos alunos, as dificuldades, desafios e perspectivas profissionais. De modo geral simbolizam a profissão como importante e ao mesmo tempo desvalorizada. Eis o que dizem:

Ser professor significa transmitir conhecimento, incentivar o aluno a ser alguém com uma profissão que garanta um futuro bom. Ser professor hoje em dia também é ser um pouco mãe, amiga e às vezes psicóloga porque os alunos são carentes de atenção. (PEF-30)

É uma profissão em que se tem uma responsabilidade muito grande e, assim, você acaba também assumindo responsabilidades que não são suas [...] Nós somos responsáveis pelas duas educações, porque além da nossa responsabilidade em sala, temos de formar cidadão críticos, pensantes sobre o meio, a gente também tem que dar educação doméstica, ensinando posturas, comportamentos, enfim assumimos muitas responsabilidades (PEF-18)

Professor pra mim é poder participar ativamente da construção do cidadão, da formação do cidadão. (PEI-8)

Ser professor na atualidade é ser corajoso, porque há uma grande falta de valorização da educação, falta de estrutura na escola, o acesso a educação também está difícil. (P-EF21)

São fartos os depoimentos, porém o que foi possível detectar em relação ao ser professor é uma representação centrada em múltiplos elementos prevalecendo a transmissão e mediação de conhecimentos, possibilidade de formar e educar sujeitos em diferentes dimensões, o compromisso e responsabilidade envolvidos na tarefa de educar e, principalmente, a precarização e desvalorização da professor na sociedade. Mesmo que atrelado ao gosto e amor pelo trabalho, esses elementos foram consensuais nos diferentes grupos de professores de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Ainda nessa classe foram localizadas referências às perspectivas profissionais dos entrevistados. Como atestam os seus depoimentos há um misto de desencanto e interesse de permanência na profissão. Especialmente os professores que atuam no ensino fundamental foram os mais indecisos ou indispostos a persistirem no exercício profissional. Eles comentaram:

[...] eu penso que será muito difícil eu continuar sendo professor, porque não há reconhecimento [...] realmente é muito difícil porque assim quando um professor tem que ficar trabalhando em três escolas para que o salário dele seja um pouco melhor. É muito complicado, acho que ninguém mais vai querer ser, estamos em uma berlinda, acho que quem está quer sair e quem pensa em entrar desiste logo da carreira. (PEF-21)

Não sei se continuo na docência. Eu espero que a situação educacional melhore, pois do jeito que está não teremos mais professores no futuro. (PEF-26)

[...] pretendo continuar na docência sim! Mas eu quero um lugar que me dê melhores condições de trabalho[...] pretendo atuar na docência e pretendo fazer isso em outros níveis, eu não sei assim a nível superior em uma instituição pública, mas pretendo buscar outras oportunidades também. Fazer outras experiências sem ser educação básica, nível superior, mas não quero sair da área de educação. (PEI-9)

Sim! Vou ser professora pelo resto da vida, mas mais na frente eu vou fazer mestrado, doutorado... Mas sair da educação eu não quero. Até algumas pessoas falam: Ah! por que tu não ensina no nível superior? Mas, não é o que eu quero, eu me realizo na educação infantil e mesmo que paguem mal, que não seja reconhecido, que tenha os problemas que tem, mas eu pretendo continuar na educação infantil. (PEI-1)

Olhe, eu penso que daqui a algum tempo teremos dificuldades para encontrar docentes, ou então, aqueles que ainda exercem a profissão vão estar cansados. Física e emocionalmente cansados (PEF-27)

De fato não sei o que esperar. Da minha parte pretendo fazer o doutorado e dar um novo rumo a minha vida de professora (PEF-13)

Os resultados apresentados na classe 2 são indicativos de uma representação social do *ser professor* pautada numa relação de ambiguidade. Por um lado, trata-se de uma profissão importante capaz de construir e favorecer todas as outras e, por outro, é simbolicamente vista como uma profissão precarizada, com múltiplas exigências, mal remunerada e sem o devido reconhecimento social. Como as representações são orientadoras das práticas há uma tendência da maior parte do grupo pesquisado resistir frente à possibilidade de permanecer na carreira que estão iniciando.

CLASSE 3: DESAFIOS DA DOCÊNCIA

A Classe 3, os desafios da docência, congrega 24% das UCEs, ou seja, é a classe com maior produção discursiva dos sujeitos entrevistados, dela se pode depreender o cenário no qual estão sendo construídas as representações sociais do ser docente pelos profissionais em início de carreira. Diz respeito às múltiplas atividades, dificuldades e limitações que assumem no interior da escola. Pelos depoimentos a tarefa principal de mediar o processo ensino aprendizagem, contudo ela acaba comprometida em função da falta de infraestrutura das escolas, ausência de material didático e recursos tecnológicos, além do não estabelecimento de parceria com as famílias dos alunos. Eis algumas declarações nesse sentido:

Alguns pais são presentes e outros só deixam as crianças e vão embora, outros são usuários de drogas. [...] Só tem dois pais mesmo que frequentam e são assíduos e se preocupam em saber quais atividades fizeram (PEI-1)

As dificuldades e os desafios são muitos... Passaria a tarde falando... Mas, vamos lá [...] “criaram” um conceito de que escola é lugar pra educar, ensinar, alimentar e tomar conta de seus filhos.... Além do que tem aqueles que só colocam o filho na escola pra receber bolsa do governo... Às vezes temos que ser psicóloga, mãe e delegada em sala de aula (PEF-15)

O desafio principal são as condições de trabalho. São muitas aulas, salas superlotadas, muitas cadernetas para dar conta, então tenho muitas turmas, acho que o currículo atual também não é muito adequado para os estudantes, para as demandas, a escola tem pouca estrutura para tecnologias (PEF-20)

A falta de livro didático, de computador para pesquisa [...] atrapalham uma boa aula. Na falta do livro eu tenho que copiar tudo no quadro e do computador tenho que fazer pesquisa na minha casa. (PEF-16)

[...] hoje tudo é dever do profissional tipo... Qualificação

adequada e tal. Mas o direito é negado [...] Tudo o que cerca o professor é desmotivante. Condições de trabalho, salário, violência escolar etc.(PEF-12)

Nesta classe 3 localizamos os depoimentos mais relacionados à precarização do trabalho docente e suas implicações para imposição dos desafios à prática pedagógica. Sabemos que é no universo sócio cultural que estão e são continuamente produzidas representações sociais. Como diz Moscovici (1978), se quisermos saber por que uma pessoa se comporta de um jeito e não de outro devemos primeiramente compreender o seu cotidiano e as relações que nele se estabelecem. Nossas reações frente às pessoas e os objetos sociais são mediadas pelas representações sociais que delas fazemos. As dificuldades vivenciadas pelos professores afetam negativamente sua prática pedagógica e fazem com que eles estejam, já no início da carreira, construindo representações pouco promissoras do ser professor. Eles concretizam ou objetivam a profissão docente na precarização.

CLASSE 4: RELAÇÃO TEORIA PRÁTICA

A quarta classe, Relação teoria prática, corresponde a 8% do corpus e organiza os depoimentos relacionados à formação (inicial e continuada) e sua contribuição para o trabalho docente. Como pontua Roldão (2007) dois processos concorrem para a profissionalização do professorado, quais sejam, a institucionalização da escola e do currículo e a afirmação de um conhecimento profissional específico corporizado. Considerando o papel distintivo do saber específico no desenvolvimento profissional docente procuramos identificar como esse saber tem se articulado ou contribuído para a prática docente dos professores em início de carreira. Sobre esse aspecto comentaram:

Eu sinceramente... Assim... Geografia mesmo você só aprende na sala de aula, infelizmente assim a faculdade deixa a desejar ... Em relação à formação continuada, essa tem me ajudado bastante porque lá tem experiências de outros professores, mostram os conteúdos que são mais atuais então tem sido importante. Apoio para as práticas... Eu procuro em internet nesses grupos mesmo de whatsapp, no nodo grupo de formação continuada nós temos espaço para mandar artigos um para o outro, compartilhamos artigos, vídeos (PEF-19)

Na minha experiência, tanto a formação inicial da graduação quanto à formação continuada, seja na especialização ou no mestrado, elas contribuem positivamente [...] justamente porque tendo um processo de reflexão entre a teoria e

a prática. Para mim, essa questão é constantemente ressignificada (PEI-05)

Tenho muitas experiências. [...] Sempre levo as mesmas pra sala de aula, pois essas formações são ricas em metodologias e didáticas tanto práticas quanto pedagógicas que nos auxiliam e nos ajudam bastante na docência. (PEF-14)

Vou lhe ser sincero, o que aprendemos na faculdade não condiz com a realidade das condições de ensino da rede pública, é como começar do zero. A experiência vai ser realmente com a licenciatura prática na escola. Tudo depende do conhecimento e da desenvoltura do professor em sala de aula, você é testado de todas as formas, pressão de todos os lados, só assim vai saber como lidar com os problemas diários da escola. (PEF-17)

O que vemos na faculdade é totalmente diferente da realidade da sala de aula. Sobre a formação continuada [...] ajuda um pouco... (PEF-31)

Eu acho que não são proveitosas! Uma realidade que não tem nada a ver com o seu dia a dia. Quem tem 25 crianças e vai para formação ai fica, você pode trabalhar dessa forma, você pode analisar mais cada criança. Minha gente é surreal um negócio desse! Você não consegue, você pode tentar... Mas não consegue. (PEF-38)

Constatamos pelas falas que foram mais enfatizados pelos professores a desarticulação entre formação e práticas. Poucos foram os que destacaram o valor e importância do saber sistemático adquirido para a prática pedagógica. Os professores que atuam no ensino fundamental, aqueles com formação em licenciaturas diversas, foram os mais críticos para com a formação inicial e continuada. Os docentes que atuam na educação infantil fizeram referências mais positivas à possibilidade de vincular teoria e prática.

Como demonstra a produção discursiva da Classe 4, a maioria dos professores iniciantes reconhece a formação inicial com forte carga teórica isto vai corroborar o que colocam Giovanni e Marin (2014), segundo esses autores os docentes tem muito a aprender sobre o entorno, as regras e normas da escola, alunos e suas diferenças, além de quais condutas adotar nas situações de indisciplina, conflito e violência escolar tão comuns no dia a dia da educação pública. Apesar de relevantes para o exercício da profissão, vários desses aspectos são pouco abordados na formação inicial e continuada. Essa formações não tem conseguido articular de modo suficiente o conteúdo formativo aos elementos da cultura escolar.

CLASSE 5: O INÍCIO DA DOCÊNCIA

A classe 5, o Início da Docência, corresponde a 9% do corpus analisado e organiza os depoimentos relacionados à entrada na carreira, os sentimentos e pontos marcantes dessa fase inicial da profissão. Os docentes falam:

[...] o mais marcante foi me deparar com situações que eu não sabia como agir na hora. Superei esses obstáculos com a ajuda dos professores. (PEI-1)

[...] a compreensão que o país não tem do nosso trabalho, tem certos pais, a grande maioria não compreende o que a gente faz aqui. Eles acham que o menino vem pra cá pra brincar, que a gente não faz nada. (PEF-4)

[...] a falta de educação doméstica dos alunos, muitos fazem barulho no momento da explicação, falam palavrão, desrespeitam professores e colegas. Eu tento mostrar para eles que a conduta está errada, digo que são inteligentes e que pessoas inteligentes não fazem isso, elevando a autoestima deles. Mas, tudo é desfeito porque passam menos tempo na escola [...] Salas muito lotadas é difícil dá atenção a todos. (PEF-30)

O mau comportamento, a má postura dos meninos em sala de aula, o linguajar, os palavrões. (PEF-28)

[...] o mais marcante e que me incomoda é o desinteresse e indisciplina de alguns alunos. Eles geralmente tem um vocabulário bem agressivo, às vezes soltam palavrões... (PEF-27)

Como se pode detectar nos depoimentos acima são as dificuldades relacionadas ao trabalho do docente no cotidiano, obstáculos relacionados às relações interpessoais os pontos mais marcantes do início da carreira dos docentes. Os docentes de educação infantil enfatizaram a relação com as famílias das crianças e aqueles que atuam no ensino fundamental expuseram mais questões referentes aos alunos especialmente indisciplina e falta de interesse pelos estudos.

O conteúdo da classe 5 confirma o que já foi constatado por outros autores sobre a inserção profissional docente (Conti, 2003; Donato e Ens, 2009 e Nono, 2011). Essa literatura indica situações de sofrimento e mal-estar, vivenciadas pelos docentes no processo de adaptação ao trabalho docente. O esforço emocional e cognitivo que despendem não se reverte de maneira positiva de modo a continuarem com o entusiasmo inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as representações sociais constituem um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes que orientam as práticas e condutas dos sujeitos. Esse material simbólico sobre o ser professor revela um amalgama que envolve a escolha profissional, o trabalho docente, a relação teoria e prática, os desafios e perspectivas para a docência.

A partir dos resultados obtidos podemos afirmar que os docentes apresentam como maior justificativa para a escolha a influência familiar. Conforme demonstrado a convivência com profissionais no grupo de socialização primária tem sido decisiva para se chegar a ser professor. Esse contexto inicial vai construindo sedimentando as representações da profissão.

O trabalho docente é de modo quase consensual associado à precarização da docência. Essa precarização foi concretizada em dificuldades toda ordem sendo mais enfatizadas as de infraestrutura das escolas, falta de material didático, relações interpessoais complicadas entre famílias e os próprios alunos. Diferentemente do que tem sido comum na literatura (Lima et. al 2006; Conti, 2003; Donato e Ens, 2009 e Nono, 2011), não se detectou, grandes problemas de acolhimento dos iniciantes nas escolas, tampouco obstáculos na sua interação com os pares. O choque de realidade ficou mais explícito entre os professores iniciantes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. O referido impacto foi associado diretamente à indisciplina e desinteresse dos alunos.

No que tange às perspectivas profissionais do grupo percebeu-se um certo desânimo para com a possibilidade de permanecerem na profissão. Contudo, há aqueles que desejam prosseguir mesmo que seja em outros níveis ou modalidades de ensino. Essa possibilidade foi mais apontada por professores de educação infantil.

Em suma, detectamos como elementos demarcadores das representações sociais da profissão docente por professores em início de carreira: a transmissão e mediação de conhecimentos, a possibilidade de formar e educar sujeitos em diferentes dimensões, o compromisso e a responsabilidade envolvidos na tarefa de educar e, principalmente, a precarização e desvalorização do professor na sociedade.

Os fragmentos da pesquisa aqui relatada sinalizam e reforçam a necessidade de elaboração de programas - vinculados às políticas públicas - que ofereçam maior suporte ao trabalho do professor em início de carreira estimulando-o a permanecer na docência de modo a melhor qualificar a educação.

REFERÊNCIAS

CAMARGO B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA A. S. P. (org). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Ed Universitária. 2005. p. 511-539

CONTI, C. L. A. **Imagens da profissão docente**: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira. 2003. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 2003.

CORRÊA, P. M; PORTELLA. V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 223-236, 2012

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204

DONATO, S P; ENS, R. T. Representações sociais do ser professor no contexto atual – Desafios, incertezas e possibilidades. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. Formação de professores. 26 a 29 de outubro, PUCPR, Paraná. P. 6863 -6876. 2009.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GIOVANNI, L. M; MARIN, A. J. **Professores iniciantes diferentes necessidades e diferentes contextos**. Junqueira e Marin editores. Araraquara, SP, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed. 1995. p. 31-61.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In:_____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio de Aval. e Pol. Pub. em educação**. RJ, v.18, n.67, 2010. p.345-363.

MACHADO, L. B. Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos aprendizagem entre professores. ETD – Educação temática digital. Campinas, SP v.14 n.2 p.186-201 jul./dez. 2012

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Editora Hucitec, 11ª edição, 2008.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise.** Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1978.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NONO, M. A. **Professores Iniciais:** O papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2011.

PAPI, S. e MARTINS, P. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p.251-269, jul./dez. 2009.

PAPI, S. O. G. CARVALHO, C. B. Professores iniciantes: um panorama das investigações brasileiras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 16(1): 185-202, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição et all. Formação e pesquisa autobiográfica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. Anais/Resumos... Salvador: UNEB, 2006c. CD-ROM.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Abr, vol.12, n.34, p.94-103. 2007.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 87. p. 178-187. Brasília, 2006.

LUGAR DE FALA: DESVELANDO O CURRÍCULO OCULTO EM CONFLITOS RELACIONAIS EM SALA DE AULA

Katherinne Gonzaga (UFPB)

katherinnegonzaga@hotmail.com

Catarina Gonçalves (UFPB)

catarinacgon@hotmail.com

Fernando Andrade (UFPB)

frazec@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A atual crise na educação tem várias faces e uma delas refere-se ao próprio conceito de educação e ao modo como a escola se organiza para instituí-lo (GALLO, 2000). Isso porque, como destaca Gorgen (2005, p.59), “a educação, antes destinada a aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos, passa a ser concebida como um instrumento de aprimoramento de uma racionalidade”.

Desse modo, passa-se a questionar a função da escola, refletindo, de um lado, sua função de instruir e transmitir conhecimentos, e, do outro, seu papel de formar integralmente o aluno. É nesta perspectiva que Gallo (2000) reforça a necessidade de, cada vez mais, acabar essa dualidade, reconhecendo que educação e instrução se complementam, uma vez que a primeira abrange a segunda, promovendo a formação intelectual e social do alunado, dois aspectos relevantes e inseparáveis na construção da cidadania.

Este processo de constituição e formação de um aluno para uma vida cidadã acontece a partir de instrumentos pautados nos currículos escolares, sejam nos formais, sejam nos informais. A aquisição da língua materna oral (que se aperfeiçoa com a escola) e escrita, a linguagem matemática, a física, a química, a história, a geografia, dentre outros, são instrumentos que favorecem essa convivência cidadã. Entretanto, restringir o papel da escola à transmissão dos saberes socialmente construídos por tais ciências não levará os estudantes à capacidade de viverem em sociedade, e, por isso, a escola precisará também contribuir ensinando como se utilizar de instrumentos necessários à vida social (GALLO, 2000).

Assim, é mister reconhecer a educação como um processo abrangente, em que os conteúdos são instruídos e apreendidos as habilidades e os valores para a convivência através do próprio método de trabalho pedagógico – capital para os fins educativos (GALLO, 2000).

O método adotado é influenciado pelo currículo escolar; sobre isso, Ferraço (2000), apoiando-se em Certeau (1996), faz lembrar: o conteúdo ensinado e aquele

vivido em sala de aula carregam “microdiferenças, desvios sutis e criações anônimas, que irrompem com vivacidade o dia-a-dia e não se capitalizam” (2000, p. 125), por haver aspectos presentes no currículo oculto que interferirão no método de trabalho pedagógico (GALLO, 2000).

Reconhecendo a importância disso, neste artigo, discutimos o chamado currículo oculto à luz das contribuições da Pedagogia Institucional (doravante, PI), reconhecendo que este tipo de currículo é aquele que implica, de modo dominante, em “atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

A opção pela PI se deve ao fato de acreditarmos que o lugar de fala – um dos dispositivos desta pedagogia (HÉVELINE; ROBBES, 2000) – favorece o desvelamento dos conteúdos que, implícitos nos currículos ocultos praticados em sala de aula, por vezes concorrem para as situações de conflitos relacionais ou para sua má gestão. Partimos da premissa segundo a qual revelar o oculto através do lugar de fala contribui para a aprendizagem de valores e habilidades pró-sociais, concorrendo para uma gestão mais eficiente dos conflitos conviviais por docentes.

Para demonstrar esse argumento, analisamos uma experiência bem-sucedida de prevenção e superação de violência na Escola Estadual Parque Piratininga (ABRAMOVAY, 2003), destacando os desdobramentos relevantes no aprendizado da cidadania, influenciados pelo que se convencionou chamar de currículo oculto escolar.

Inicialmente, situamos a relação entre escola, currículo e a PI. Em seguida, apresentamos a PI e tecemos considerações sobre os conceitos norteadores de seu enquadre teórico e o seu dispositivo lugar de fala. Após, descrevemos a experiência escolar bem-sucedida e, ao final, consideramos a contribuição da PI para o desvelamento do currículo informal e seus desdobramentos para a formação de uma vida cidadã, na busca de estabelecer relações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e modos de vida do alunado. (BRASIL, 1998).

ESCOLA, CURRÍCULO E LUGAR DE FALA

Nos dias de hoje, reclama-se transformações para a pedagogia, pois a escola continua valorizada e preservada como espaço de formação intelectual e transmissão formal da cultura. Além disso, a escolarização representa condição para um futuro sólido e ainda carrega a tarefa tradicional de educar e de cuidar, sendo responsabilizada pela formação integral do aluno. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento dos estudantes no âmbito cognitivo, social, afetivo, emocional, político etc.

Os agentes educativos devem ser sensíveis às novas demandas em educação e dispor-se à renovação, com crítica para reconhecerem o essencial à prática educativa, reformulando a visão de currículo como algo imutável, distante dos processos microssistêmicos que se passam na prática docente cotidiana (DIAS; MACHADO; NUNES, 2009).

O currículo,

para a escola necessária, deve ser pensado em sua polissemia, agregando conteúdos, valores, atitudes, experiências, como um projeto sempre em construção que se concretiza a partir de uma multiplicidade de práticas interdependentes, engendradas na coletividade, nos seus vieses social, cultural, político, ideológico e econômico. (DIAS, MACHADO; NUNES, 2009, p. 16).

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação, tratando das diretrizes nacionais curriculares, destacou que a “magnitude da importância da Educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, o *socius*, ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais” (BRASIL, 1998, p. 1). Essa compreensão, manifesta no parecer de especialistas que se torna regulador da educação no país, revela uma compreensão segundo a qual “o currículo deve considerar o conhecimento local cotidiano que os/as estudantes trazem para a escola” (YOUNG, 2009, p.51), num entrelaçamento de vida cotidiana e conhecimento escolar.

Pôs-se, assim, o compartilhamento de responsabilidades, flexibilidade e descentralização de ações entre as instâncias de ensino, sobretudo no que diz respeito aos cuidados com a formação global do alunado instituindo a necessidade de uma educação que reconheça, atenda e vise o aluno com um todo (BRASIL, 1998) – princípios esses que subsidiam os currículos na escola. Ora, mais e mais, se reconhece que o currículo formal não abarca todos esses aspectos no cotidiano. Nas entrelinhas das práticas pedagógicas e das relações institucionais, evidencia-se um currículo oculto, portanto, que também guia – por vezes com mais força – a vida da escola.

Ao mesmo tempo, as “escolas e os institutos, assim como toda instituição, geram processos à margem dos discursos formais nos quais se baseiam a sua organização” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 30) e estes processos compõem o currículo oculto que influencia na pretendida formação integral do aluno (MOREIRA; CANDAU, 2007). O currículo oculto é um conjunto de processos que fogem ao controle educativo conscientemente planejado pelos docentes, mas que em geral favorece a repetição de práticas consensuais e a conservação de seus valores, afinados com o currículo formal ou não.

Nessa perspectiva, é possível admitir, com Padilha (2004), ser o currículo oculto tudo que acontece na escola: lugar, espaço, tempo, relações interpessoais, relações de poder, trajetória, vida, viagem, percurso, identidade dentre tantos outros aspectos.

Através do conceito de currículo oculto, estudiosos reconheceram haver implicações mútuas entre o currículo formal e o currículo oculto – este último

materializado nas relações quotidianas nos grupos de discentes e entre discentes e educadores, sendo fundamental considerá-lo para o processo de ensino e aprendizagem.

Em tal cenário, entendemos que o currículo oculto, ao envolver relações, mergulha nas subjetividades e implica em elementos de ordem subjetiva, inclusive os inconscientes. Tais elementos requerem negociações, as quais supõem comunicação com vistas ao esclarecimento das partes e ao acordo. Daí ser importante identificar e questionar o currículo oculto na escola como condição, sobretudo, para melhorar a qualidade do processo educativo e, em torno dele, das relações interpessoais.

Para chegar-se a tais objetivos, é basilar o acompanhamento e o favorecimento dos processos de comunicação, especialmente aqueles mediados pela palavra, em situações nas quais as regras de convivência precisem ser revistas ou, ao contrário, reafirmadas. A fala parece natural, mas, em verdade, é aprendida, assim como as regras para seu eficaz emprego nas interações sociais. Considerar o recurso à palavra na instituição concorre para o ensino-aprendizagem e a formação ético-moral dos indivíduos – favorecendo a capacidade de conviver em sociedade e, na escola, a atenção ao currículo oculto, sem ser notado conscientemente. A nosso ver, é o que faz a PI (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Neste sentido, podemos destacar a PI enquanto referencial teórico-pedagógico que valoriza as relações interpessoais e se utiliza da linguagem para orientar suas técnicas e dispositivos aplicados às práticas pedagógicas, mostrando-se como um instrumento eficaz e produtivo ao processo educativo como processo de formação global do alunado.

A relevância desta análise encontra-se justamente na difusão do sistema teórico da PI, que propicia estratégias viáveis e pedagógicas de superação de conflitos relacionais com desdobramentos positivos para o ensino e na aprendizagem. A PI, por ser uma proposta que favorece a díade comunicação-afetividade – dimensão do currículo oculto, conforme o parecer CNE 04/98 –, é eficaz para o manejo de conflitos relacionais na escola, assim como para ensinar e aprender a conviver.

A hipótese orientadora dessa análise propõe que a PI contribui para o desvelamento do currículo informal na escola, uma vez que favorece tornar consciente, através de lugares de fala, o que passa despercebido (e permanece inconsciente) nas situações cujos conteúdos compõem, silenciosamente, aquele currículo informal. A PI “põe adultos e crianças em situações variadas, que requerem de cada um, engajamento pessoal, iniciativa, ação, continuidade.” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 29). A análise, aqui, sustentar-se-á sobre os quatro pilares da PI (lei, lugar, limite e linguagem), o dispositivo lugar de fala e a concepção de inconsciente, a seguir descritos.

LUGAR DE FALA: DISPOSITIVO DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

A PI nasce com Fernand Oury, influenciado pelas ideias de Freinet, pelo estruturalismo e pela psicanálise, especialmente a lacaniana. Fernand Oury apoiando-se no princípio freinetiano de que a educação acontece necessariamente através do trabalho, propõe métodos de ação que levem à prática e à vivência das experiências como via de formação global do alunado. (HÉVELINE; ROBBES, 2009; PAIN, 2009). Da psicanálise, Oury aproveitou a concepção e percepção da linguagem como veículo do desejo e sua importância para a emergência e constituição do sujeito numa situação de aprendizado (PAIN, 2003).

Pedagogia que visa o manejo eficaz dos conflitos relacionais na escola de modo a solucioná-los através de um conjunto de técnicas e métodos de trabalhos que favorecem a palavra. Suas práticas permitem revelar o que há de oculto – inconsciente – nas relações instituídas no espaço escolar. Mediando os conflitos relacionais, considerados motores do processo pedagógico, vão se constituindo, gradativamente, relações pautadas no diálogo, substituindo-se as ações agressivas pela fala. Isso favorece um espaço acolhedor que beneficia o ensino, a aprendizagem e a possibilidade de uma convivência cidadã (HÉVELINE; ROBBES, 2000), objetivos já reconhecidos como necessários a uma educação global (GALLO, 2000; BRASIL, 1998).

Essa abordagem pedagógica se sustenta num tripé formado por suas técnicas, pela valorização dos processos grupais e, atravessando-os, pelas influências do inconsciente nesses processos. As técnicas, muitas delas advindas do Método Freinet, outras desenvolvidas por Oury, viabilizam a prática de uma pedagogia ativa e ratificam o valor dos materiais pedagógicos, quando discentes, ao se apropriarem de um instrumento de produção concreto, ganham autonomia sobre o seu produto e o seu trabalho e implicam-se na organização social de sua produção. Tais questões favorecem o despertar de sentimentos de pertencimento e responsabilização, aspectos necessários a vida social em grupo.

Os processos grupais permitem o surgimento de alianças interpessoais que criam subgrupos e provocam aspectos benéficos e conflitantes a serem superados, favorecendo o desenvolvimento do sujeito e do coletivo, condição *sine que non* à convivência em sociedade.

Além disso, a premissa de que as relações sociais e práticas pedagógicas sejam marcadas pelo inconsciente possibilita uma postura docente acolhedora, tratando os discentes como sujeitos de desejo e de fala. Daí que a fala, a conversação sejam enfatizadas através de lugares para falar e exprimir-se, favorecendo ao aluno uma vida afetiva mais integrada às atividades sociais e cognitivas – o que contribui, a longo

prazo, também para sua autonomia moral, faculdade importante para a condição de estar com o outro e com o grupo.

Com vistas a adaptar o espaço de aprendizagem e propô-lo como campo de aquisição de conhecimentos, a PI parte de quatro princípios – lei, limite, lugar e linguagem – e desenvolveu o dispositivo do lugar de fala (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

As leis representam os acordos fundadores, são as regras básicas inegociáveis que materializam os limites e servem de parâmetros a serem respeitados nas relações interpessoais. Elas estruturam o jogo escolar e pedagógico, fazendo do espaço um meio para a expressão dos desejos daqueles que dele participam, e permitem o desenvolvimento da sociedade e o progresso do indivíduo nas suas relações sociais (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Os limites são as regras negociadas coletivamente que vão se desenrolando ao tempo em que as situações vão surgindo. Eles são determinados através da aprovação de todos e em contrapartida cada um ganha o direito de votar sobre qualquer decisão do grupo. Isto significa, para as relações educativas vivenciadas na escola, a expressão dos desejos e a organização das leis, promovendo, com isso, o respeito mútuo (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

O lugar diz do espaço físico e do simbólico em que se podem constituir as relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem na escola. O espaço simbólico refere-se à representação de cada um, seu papel e função nas relações com o coletivo e no individual. É saber reconhecer os limites impostos pelas leis, o que, no caso da escola, significa respeitar os espaços e as pessoas, assim como saber reconhecer quais os direitos e deveres que se possui (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

E a linguagem, via de expressão e normatização do desejo, meio de comunicação deste, permeia a lei, o lugar e os limites, pois é através dela que se anunciam os demais. A linguagem institui os lugares da palavra e da expressão e interpõe as leis estruturantes para ajudar o sujeito a distinguir entre os desejos e os limites (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Com efeito, a linguagem, como mecanismo de expressão do desejo, colocada em lugar e condições próprias para este uso, marca a essência desta proposta pedagógica. Segundo Pain (2003), o desejo é condicionante do processo ensino e aprendizagem, assim como a linguagem é mediadora em situações conflitantes e, portanto, condicionante à vida em sociedade.

Os quatro princípios norteadores da PI instituem o dispositivo lugar de fala que têm a função de marcar o respeito, a diferença entre os lugares simbólicos dos sujeitos na escola, os limites e de servirem para garantir o espaço físico e simbólico de cada um. “Um lugar de fala é um espaço simbólico definido quanto a sua duração, seu objeto, sua periodicidade e seu lugar no emprego do tempo” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 65).

Os vínculos sociais podem ser reparados através da comunicação e, esta, ao mesmo tempo, evitar a passagem de impulsos agressivos ao ato, reduzindo a probabilidade de ataques destrutivos, servindo de contenção aos impulsos. A linguagem é, portanto, mediadora entre os desejos e limites, e transformadora, uma vez que previne e supera as situações de conflitos relacionais.

A ideia singular nesta abordagem pedagógica é valorizar os desejos, a fim de induzir à atividade do aluno de modo a tornar desejável a atividade escolar. As técnicas, os grupos e o inconsciente são fatores que orientam as instituições da PI (HÉVELINE; ROBBES, 2009) e atravessam o currículo oculto.

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

O currículo oculto trata, assim, de elementos inconscientes – não ditos – implicados na vida do sujeito e do coletivo, com desdobramentos em sua vida social e na formação do aluno para a vida cidadã.

Desejos, limites, tensões e conflitos são aspectos relevantes num currículo, especialmente no oculto, quando, em concordância com Moreira e Candau (2007), considera-se que este currículo tem uma dimensão estruturante no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, quando se pensam os prejuízos da negação de seus conteúdos inconscientes. Percebe-se a importância do educador formador adquirir e possuir estratégias e instrumentos (PAIN, 2009, 2003; GALLO, 2000) para lidar com esse material implícito no intuito de ajudar na formação global de seu alunado, assim como de ensiná-lo a conviver. (GOMES; CAMINHA, 2007).

Entretanto, o que se vê na escola nos dias de hoje é uma prática crescente de situações de conflitos relacionais que podem desenrolar-se em violência (ABRAMOVAY, 2003; PAIN, 2009) e, essa realidade, solicita da instituição escolar medidas de contenção e solução dos conflitos, incluindo-as em seus currículos. Tal necessidade, nem sempre é contemplada.

A violência é uma das consequências possíveis dos conflitos relacionais. As situações de conflitos relacionais nas escolas são aquelas em que encontramos simultaneamente ideias, comportamentos, valores e interesses opostos, ocasionando obstáculos às relações pedagógicas. Os conflitos fazem parte da condição humana, estabelecendo a convivência e a intersubjetividade.

O currículo oculto é também veículo de mal-estar e conflitos, quando não é tratado e nem é manejado de maneira adequada, ou seja, quando não é reconhecido, quando é negado (quando se evita, se defende, se recusa desejos, sentimentos ou

pensamentos), pois, em concordância com Freud, o fenômeno da negação provoca mal-estar psíquico pelo árduo trabalho de tentativa de repelir da consciência um conteúdo de natureza hostil (FREUD, 1925).

A PI e a psicanálise consideram, respectivamente, os conflitos interpessoais e psíquicos como constituintes da formação humana (PAIN, 2009; LAPLANCHE; PONTALIS, 1995). Quando o mal-estar não encontra acolhimento e a possibilidade de ser expresso de forma adequada, as tensões e os conflitos, participantes dele, se potencializam e podem ser expressos de maneira deformada, podendo traduzir-se em forma de sintomas, ou de desordens do comportamento ou perturbações variadas. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995).

Assim, para enfrentar e lidar com situações de conflitos relacionais e de violência, o uso da mediação é eficaz como estratégia de superação. Instituir lugares de fala, utilizando-se de técnicas que promovam a manifestação dos conteúdos até então implícitos, que funcionem como espaços de acolhimento do mal-estar, das tensões e dos conflitos, tais como propostos pela PI, contribui para o trato adequado dos conteúdos latentes imbricados no espaço escolar através do currículo oculto. Para tanto é preciso reconhecer e valorizar seus aspectos, os não ditos nas relações interpessoais, e principalmente, instituir para eles um lugar de discussão. Instituições estas estabelecidas pela Escola Estadual Parque Piratininga, como se verá a seguir.

A ESCOLA ESTADUAL PARQUE PIRATININGA (EPP): UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO

A Escola Estadual Parque Piratininga localiza-se na periferia de Itaquaquecetuba, situada na grande São Paulo. A infraestrutura do bairro no qual a escola se localiza é precária: são insuficientes, segurança, transporte, saneamento e equipamentos culturais. Os próprios moradores providenciaram uma Base Comunitária de Polícia, mantida por eles e pelo Estado (fornecedor da mão de obra do policial).

Inicialmente, 1991, ano de sua fundação, a escola funcionava em um espaço provisório, de madeira, pichado e sujo, frequentemente depredado pelos alunos e pela comunidade. Nessa época, funcionava continuamente, em quatro turnos, o que dificultava a manutenção da limpeza e organização. Os índices de evasão e repetência eram altos. Não havia um trabalho pedagógico em benefício do funcionamento da escola e nem horário de planejamento pedagógico por parte dos professores que agiam individualmente e com poucas possibilidades para discutirem em grupo os problemas e encaminhamentos.

A relação entre escola e alunado era, frequentemente, de repulsa e a violência interna e externa, marcantes. As relações eram permeadas pela agressividade e individualismo e os comportamentos dos alunos, criticados e repreendidos, estabelecendo-se um círculo vicioso de desrespeito. A comunidade não se envolvia

com a escola. O que sua localização e infraestrutura prejudicavam, pois a escola ficava em espaço aberto, sem muros e as invasões eram recorrentes. Os pais se preocupavam quanto à segurança de seus filhos.

As dificuldades de relacionamentos, o aumento do uso de drogas, as ameaças aos professores e direção e a depredação da escola por alunos e membros da comunidade estavam entre as dificuldades mais penosas do cotidiano escolar. Problemas internos, tais como pichação das instalações, “bombas” nos banheiros, brigas entre alunos e outras agressões também existiam. Em certa ocasião, a diretora da escola foi ameaçada com revólver e só foi salva porque a arma não disparou. Além disso, o próprio grupo escolar, inclusive os professores, não compreendia a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico no sentido de transformar essa situação.

A direção da escola mudou em 1996 e, a partir de então, iniciou-se uma série de mudanças. Os pais que foram convocados e, assim, instalou-se um processo de diálogo. Os familiares, solicitados a colaborarem com a limpeza, segurança e alteração do perfil da escola, criando-se mutirões para melhorar a infraestrutura. Um sistema de rodízio foi estabelecido para garantir a presença diária na escola e a cooperação nas tarefas de manutenção do ambiente escolar. Contatos e relações de proximidade com entidades do bairro e associação de moradores foram realizados.

Em 2001, uma nova escola foi construída, nomeada de Parque Piratininga II, e a escola recebeu um prêmio como referência de liderança em gestão escolar, uma vez que ela interveio na convivência de seus atores, através de ações pensadas como meios de investimentos para as transformações destas relações e para possibilidade de criar, num ambiente marcado pela violência, um espaço pacífico.

A abertura de espaço para a escuta dos jovens e sensibilizações com eles, conduzidas em conjunto por eles, pela direção e pelos professores; a realização de atividades abertas à comunidade (festas, esportes, trabalhos voluntários e projetos da própria escola) em finais de semana; a disponibilização do pátio e da quadra de esportes para os jovens; a participação da comunidade na tomada de decisões a respeito das atividades a serem realizadas; a criação de espaços para reuniões pedagógicas (com professores e funcionários); a renovação do espaço de reunião com os pais (deixando-a mais atrativa e convidativa) e o estabelecimento de uma relação esporádica com o Conselho Tutelar, foram estratégias adotadas nesta gestão.

As situações de conflitos relacionais que se transformavam em violência era fenômeno frequente e intenso e iam desde manifestações do alunado até a postura dos agentes da instituição. A prática destas estratégias gerou uma transformação evidente, sobretudo no que tange à maior integração com a comunidade escolar e à conservação do espaço físico – tornou-se possível utilizar vidros e desobrigar-se das grades.

A partir dessa caracterização pode-se identificar o currículo oculto, antes não reconhecido e valorizado e depois acolhido e manejado de forma adequada. Antes as

questões que perpassavam o currículo informal eram evitadas. E como bem lembra Moreira e Candau (2007),

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. (p.19).

Através de seus comportamentos, alunos, professores e gestores comunicavam: pouco valor ao espaço escolar, sentimento de falta de pertença, falta de compromisso consigo mesmos e comprometimento da capacidade de se preocupar (consigo e com o outro), assim como esperança e demandas de contenção e segurança.

Foi a partir da dedicação de uma diretora aos cuidados com a instituição de maneira global (espaço físico, alunos, professores e família), instituindo lugares de fala – tais como, o projeto presença 100%, projeto conservação do espaço escolar – que se viabilizou um trabalho efetivo, no sentido de abrir espaços para a tomada de consciência dos conteúdos não ditos, inconscientes, prevenindo e superando conflitos, gerando benefícios para o ensino, a aprendizagem e uma vida cidadã.

TRADUZINDO O CURRÍCULO OCULTO: FRAGMENTOS DA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

A Escola mostra-se capaz de integrar, cotidianamente, diferentes ações marcadas, especialmente, pela instituição de lugares de fala, com programas, projetos e experiências apoiados no uso da fala como mediadora das situações de conflitos, manejando seu currículo oculto de maneira adequada.

A considerar o relato de Abramovay e outros (2003), a abordagem proposta pela PI é explorada por esta escola, instituindo lugares de fala. A criação de espaços de escuta dos jovens, direção e professores, de espaços para a participação da comunidade nas decisões da escola, de espaços para reuniões pedagógicas e reunião com os pais e o contato eventual com o Conselho Tutelar, são exemplos. Onde a fala se torna flexível, comunicativa e, portanto, participativa do processo de enfrentamento da violência e mediação de conflitos. (KAUFMANN, 1996). Uma fala instituída sob leis definidas e limites acordados (FREUD, 1912; 1913; 1914; HÉVELINE; ROBBES, 2009), portanto, capaz de produzir novas significações.

Mas não basta abrir apenas o espaço de fala. Torna-se necessário instrumentalizar as crianças para que elas consigam falar. Sobre este aspecto, La Taille, apud Tognetta e Vinha (2008), nos afirma que

Pensemos nos dois adolescentes americanos quem em 1999, metralharam colegas e professores. Eles queriam, por algum motivo, matar, matar e matar. Mas, por que não escolheram um supermercado, a rua, um bar, onde há até mais gente? Eles escolheram a escola. Por quê? Talvez porque ela não esteja dando a seus alunos algo que eles querem, mas que não sabem formular. Ora, o papel dos adultos é ajudar as novas gerações a formularem seus desejos e projetos. E, para isto, não basta dizer-lhes falem, como se fosse a coisa mais simples do mundo. É preciso ensiná-los a pensar, a refletir, dar-lhes conhecimentos variados para, assim, poderem aprender a falar. (p. 240).

O projeto conservação do espaço escolar foi uma sugestão de pais, professores, funcionários e alunos. A depredação e pichação na escola eram frequentes aflorando a necessidade de mudança. Reuniões com professores e funcionários foram organizadas, discussões geradas e concluiu-se que se realizaria o acompanhamento, por um inspetor, da situação de conservação de cada sala. Tal situação seria exposta num mural. Em a sala estando suja, realizar-se-ia uma conversa com os alunos e professores, com vistas a conscientizar sobre a importância da limpeza e preservação do ambiente escolar. Ao longo de seis anos, gerou-se uma escola limpa, diminuiu-se o gasto com manutenção e ganhou-se a possibilidade de se investir mais recursos em materiais didáticos. Aqui, instituiu-se um lugar de fala, situação em que, essencialmente, a linguagem funcionou como suporte às leis e aos limites – não se podia sujar a escola e o mural anunciava aqueles que transgrediam – e como interdito, impelindo atos de transgressão à fala durante as conversas de conscientização.

O número de alunos faltosos era alto e em reuniões, de professores e funcionários, idealiza-se o projeto presença 100% do aluno na escola. O controle da frequência de todos os alunos passou a ser realizado diariamente. A cada duas faltas semanais, os pais eram convocados para uma reunião individual e visava-se conscientizá-lo sobre a importância da assiduidade para a aprendizagem. A solução encontrada, por meio de convocação e das reuniões, reverteu o quadro de grande número de faltas em presença maciça dos alunos e aproximou pais e escola, aumentando e melhorando o diálogo com a comunidade local. Um exemplo de lugar de fala instituído que estimulou, a partir da linguagem escrita – carta – e verbal – e de reuniões individuais –, a aproximação entre alunos e escola, pais e escola e comunidade e escola.

Os projetos, através dos quais se instituiu um lugar de fala, na escola, geram um sentimento de pertencimento nos alunos e renovam o clima de bem-estar em sala de aula. A partir de mudanças na prática pedagógica, estimula-se a participação dos agentes da escola na discussão sobre as dificuldades cotidianas levando à apresentação de propostas e soluções para o enfrentamento desses desafios. O que antes aparecia somente em atos de agressões (pichações, violências) e ocultava a angústia do sentimento de não pertencimento passou a ser traduzido em palavras

(nos espaços de falas, reuniões). O currículo, antes, oculto, começa a desvelar-se.

A fala tem a função de fazer aparecer a subjetividade do sujeito. De acordo com Kaufmann (1996, p. 189), “a posição particular da fala será pois a de reproduzir um efeito de sentido; essa função de produção articula conseqüentemente a fala ao desejo”. Assim, a fala age e produz o desejo, articulando o sujeito à sua subjetividade que se apoia nas leis da linguagem e viabiliza a expressão do inconsciente. Rumo a um sentimento de pertencimento, uma vez que implica aquele que fala na situação.

“Quando cheguei à escola, a situação estava muito violenta e o que mais dificultava era o comportamento das pessoas e as posturas umas com as outras. Foi um desafio lidar com a agressividade e com o individualismo” (ABRAMOVAY et al., 2003, p.297). O desabafo da diretora esclarece-nos. Onde há grupos há situações de conflitos, uma vez que cada um carrega seus desejos – individualizados – e constituirlos em coletivo é, pois, necessário engendrar-se com o outro, gerando tensão.

É evidente aqui que a diretora não se preocupou apenas com o que via, ou seja, a destruição do patrimônio. A mesma valorizou, sobretudo, o que representava o currículo oculto, atuando nas causas que levavam a comunidade educativa a apresentar tais atitudes.

Esta ação foi baseada nos espaços de discussão e valorização dos conteúdos implícitos nas relações interpessoais de um modo geral, através de atividades que valorizavam as ideias e sentimentos discentes, docentes e dos pais, que encontravam mais condições para a autonomia.

A partir dos projetos, *presença 100% do aluno na escola e conservação do espaço escolar*, funcionando como instrumentos de fala – tal como proposta pela PI –, fazendo implicarem-se alunos, professores, gestores, pais e comunidade, gerando autonomia, portanto, capacitando para a vida em sociedade e conscientizando quanto a normas e respeito mútuos, necessários à vida cidadã, surgem produções intelectuais e afetivas. Uma vez que a PI favorece a díade comunicação-afetividade, elemento integrante do currículo oculto (conforme o parecer CNE 04/98), esses projetos ilustram a apreensão dessas duas dimensões e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem, explícitas com os cantinhos de leituras na hora dos intervalos, mantendo os alunos presentes na escola, e o cuidado por parte dos alunos, pais e comunidade com a estrutura, inclusive, física da escola.

CONTRIBUIÇÕES DA PI PARA A TRADUÇÃO DO CURRÍCULO OCULTO NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PI, referencial teórico-pedagógico marcado pelas dimensões do psíquico e do social contribui, - à medida que reconhece e valoriza, inclusive como parte de seu tripé sustentável (técnicas, grupos e inconsciente), o que há de subjetivo nas relações interpessoais e é transmitido, muitas vezes no espaço escolar pelo currículo informal - para a revelação do currículo oculto na escola. A PI, com suas técnicas, seus

princípios e sua visão do singular ao coletivo, colabora para a tomada de consciência dos aspectos inconscientes presentes no currículo oculto e seu manejo adequado.

Moreira e Candau (2007, p. 19) se questiona:

Que consequências tais aspectos [os do currículo oculto], sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos(as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)?

E continua:

Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21-22).

Assim, também da revelação do currículo oculto depende uma educação global, uma formação de qualidade, pois ele compreende os aspectos subjetivos das relações interpessoais, que influenciam o desenvolvimento da capacidade de conviver em sociedade e o desenvolvimento de saberes socialmente produzidos, fundados pela capacidade de dialogar.

A Escola Estadual Parque Piratininga, a partir do estabelecimento do diálogo – através dos projetos com trabalhos de conscientização – reorganizou o ambiente e instalou a prática do diálogo, gerando um bom clima escolar. Isto contribuiu para a criação de um ambiente pacífico e favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Ilustrada na fala de uma aluna, referindo-se aos tempos atuais da escola, a evidência da transformação desta e à preservação do prédio: “cheio de vidros, e sem nenhuma grade.”. Neste sentido, parece que todos os envolvidos - desde alunos, dirigentes, pais e comunidade – se conscientizaram de que podem falar e não precisam bater, nem quebrar.

Assim, a Escola Estadual Parque Piratininga II transformou-se em um espaço de possibilidades de expressão do seu currículo oculto, suas motivações e desejos, institucionalizando, desse modo, a escola e a turma, favorecendo o uso da linguagem para a solução das situações de conflitos relacionais, integrando-os e comprometendo-os com o funcionamento da escola, ensinando-os a conviverem em sociedade. Ensinar a conviver (GOMES; CAMINHA, 2007), atitude que pode ser pensada e instituída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. [on line]. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001317/131747por.pdf>> Acessado em: 04 de março de 2009.

BRASIL, MEC. **Relatório do Conselho Nacional de Educação**. 1998. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parCNECEB4_98.... Acesso em: 01/11/2009.

DIAS, A. A., MACHADO, C. J. S. e NUNES, M. L. S. Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. In: DIAS, A. A., MACHADO, C. J. S. e NUNES, M. L. S. (Orgs.) *Educação, Direitos Humanos e Inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

FERNÁNDEZ, I. *Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras, 2005.

FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N.; LEITE, R. (Orgs.). *O sentido da Escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREUD, S. *Artigos sobre a Técnica (1911-1915[1914])*. Edição Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. XII. Direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. *Negativa*. (1925). Direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, S. d. (Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. XIX). 1 CD-ROM.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; LEITE, R. (Orgs.). *O sentido da Escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOMES, P. N.; CAMINHA, I. O. (Orgs.). *Aprender a conviver: um enigma para a educação*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação: polêmicas do novo tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B. *Questions d'École: Démarrer une classe em pédagogie institutionnelle*. Paris: HATIER, 2000.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B. Praticando a Pedagogia Institucional. In: ANDRADE, F. C. B. e CARVALHO, M. E. P. (Orgs.) [et al.]. *Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Trad. Vera Ribeiro e Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. *Vocabulário da Psicanálise*. Sob a direção de Daniel Lagache; Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIN, J. *Penser la pédagogie*. Vigneux: Matrice, 2003.

PAIN, J. A Pedagogia Institucional ontem e hoje. In: ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. (Orgs.) [et al.]. *Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.

TOGNETTA, L., VINHA, T. **Estamos em conflito**: Eu, comigo e com você! Um estudo sobre o Bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.; DANI, L. (Orgs.). **Escola, Conflito e Violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R.C.C. (Orgs.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

IDENTIDADE DOCENTE: A ESCOLARIZAÇÃO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO SER PROFESSOR

Carolina Pereira Nunes (IFMA)
carolina.nunes@ifma.edu.br

INTRODUÇÃO

A construção identitária tem origem na dinâmica das relações sociais que dá origem tanto à identidade pessoal quanto à coletiva; neste caso específico, a identidade docente.

Como construção social que se manifesta na dialética objetividade/subjetividade, Ciampa (2005) defende que a identidade é construção social, compreendendo-a como metamorfose, demonstrando que esta é articulação entre igualdade e diferença, e que é pressuposição e reposição.

A partir da compreensão dialética desses pares, entendemos que são unidades de contrários, ou seja, uma dimensão está contida na outra e o movimento entre ambas regula a constituição identitária.

Para compreendermos como se dá a construção do “ser professor” optamos por investigar como esse processo acontece com docentes bacharéis que, por serem indivíduos que não tiveram nas suas formações iniciais nenhum preparo específico para o exercício da docência, tiveram que buscar estratégias inicialmente desligadas do conhecimento acadêmico da área de Educação para constituírem-se como professores.

Entrevistamos três professores bacharéis, que atualmente trabalham em um Instituto Federal localizado na região nordeste do Brasil. Aqui nomeados Pigmalião, Hermes e Nice, os referidos professores possuem formação inicial em Engenharia Elétrica, Administração e Medicina Veterinária, respectivamente e, por conta da especificidade do seu local de trabalho, encontram-se ministrando aulas para o Ensino Básico, Técnico e Superior.

Os entrevistados revelaram pelo agir e pelo dizer a sua constituição docente que, por sua vez, percebemos ser indissociável dos outros aspectos de suas vidas, mostrando assim como as particularidades das histórias de vida articulam-se com suas escolhas.

Para uma melhor compreensão dessas constituições docentes, lançamos o nosso olhar para as experiências da escolarização dos nossos entrevistados a fim de entendermos se e como esse aspecto de suas vidas contribuiu para as suas opções pela docência como profissão.

Entendemos que a **escolarização** é um importante elemento constitutivo da docência, atestando que o “ser professor” muitas vezes começa quando ainda somos alunos. Os elementos constitutivos da docência advindos da vida escolar dos sujeitos entrevistados mostraram-se presentes em vários níveis escolares (Ensino Fundamental, Médio, Graduação e Pós-Graduação), caracterizando o constante vir-a-ser dos professores bacharéis que, a cada nova etapa de suas formações, agregavam algo a mais para os profissionais que se tornaram.

A docência é atualmente a atividade profissional de referência de todos os entrevistados na atualidade e principal eixo da análise que propomos, mas o magistério mostra-se como construção social materializada na opção individual de cada um dos professores que ouvimos, logo a análise das suas escolarizações consiste na busca pelos determinantes dessa opção.

A análise desse tema busca sintetizar as conclusões às quais chegamos nas análises das suas falas, pois suas narrativas são o material a partir do qual pudemos refletir sobre o ser e o fazer-se professor dos bacharéis entrevistados.

NARRATIVAS DOCENTES: A ESCOLARIZAÇÃO COMO TEMA DE ANÁLISE

Segundo Ciampa (2005), as narrativas revelam um discurso de autor-em-obra, ou seja, através delas os sujeitos expressam não somente quem são, mas quem gostariam de ser, ou melhor, em quem estão se tornando todos os dias, a cada momento.

Por isso, optamos por trabalhar a partir dos conteúdos trazidos pelos sujeitos desta pesquisa que, ao discorrerem sobre seu processo de escolarização nos ajudaram a compreender o professor que se tornaram.

Ser professor em nossa sociedade consiste em uma função que tem como exigência uma formação específica que, independente da área do conhecimento, se dá nos espaços da educação formal.

Por educação formal, compreendemos aquela que se dá em espaços destinados à transmissão de conhecimentos sistematizados, tais como escolas, universidades, centros educacionais etc.

Sabemos que a nossa constituição se dá a partir das inúmeras interações que se dão ao longo da nossa vida, então inferimos que, aquelas que ocorreram no espaço escolar são determinantes importantes do ser professor.

Os professores que tivemos ao longo de nossas vidas constituíram modelos de conduta incorporados e que trazemos para as nossas salas de aula, muitas vezes de forma não-intencional.

O modelo de educação vivenciado é igualmente constitutivo. A forma como o conhecimento nos foi transmitido também carrega as concepções dos professores que tivemos e a cultura na qual estamos inseridos. Vejamos o que Pigmalião diz sobre a sua Educação Básica:

[...] quando eu falo para os meus alunos que no meu tempo, se tomava a tabuada e de quem errasse tomava bolo, o pessoal pensa que é brincadeira.

[...] hoje o ensino moderno não aceita mais isso, mas que para mim eu nunca tive problema, até porque eu estudava bastante; hora ou outra eu pegava bolo. (Pigmalião)

A prática de uma educação tradicional é uma realidade em muitas escolas e o uso de castigos físicos foi por muito tempo tolerado e até mesmo visto como algo benéfico para o aprendizado.

Sabemos, a partir dos conhecimentos que hoje temos, tanto no campo da Psicologia como na Educação, que existem maneiras mais adequadas de levar alunos a aprender e que o uso de punições, especialmente castigos físicos, pode ter efeito oposto ao esperado.

Mas como os sentidos atribuídos aos fatos, muitas vezes não obedecem somente a razão, constatamos que esse professor atribui positividade até para os castigos físicos sofridos.

[...] hoje eu percebo que me ajudou muito, tanto que dos meus colegas que saíram de lá, poucos assim, na verdade quiseram continuar estudando, sabe? (Pigmalião)

Por que será que nosso entrevistado atribui o sucesso de sua vida escolar ao fato de ter levado “bolo”? Não temos como ter certeza, mas podemos inferir que esse posicionamento foi determinado por outras interações que teve.

No caso de Pigmalião, ao falar sobre sua família, relatou que seus pais eram rígidos na sua educação e que cobravam bom desempenho escolar. Como o nosso entrevistado atribuiu sentido positivo ao posicionamento dos pais, provavelmente generalizou para o espaço escolar, atribuindo o sentido do cuidado e da genuína preocupação com o seu desempenho acadêmico, aos castigos físicos.

O sentido é “antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p.103). Todo sentido é sentido de alguma coisa, “é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2009, p.465).

Esses sentidos, desenvolvidos a partir das vivências únicas, articulados às condições materiais são igualmente relevantes no processo de escolarização. A situação de escassez, presente nas origens desse mesmo professor, também apareceu na sua vivência escolar, conforme relata:

Livros didáticos, eu nunca tive na minha vida toda. Então, o que é que eu tinha? Eram livros que os meus primos que moravam na cidade, por exemplo, mandavam pra mim, mas que não eram livros que o professor adotava, enfim, mas é uma coisa que matemático... na Matemática, por exemplo, me chamava atenção, eu começava a estudar, então, desde lá eu comecei a ter uma desenvoltura. (Pigmalião)

É interessante notar a capacidade que esse professor tem de ressignificar as dificuldades a ponto de transformá-las a seu favor. A falta de livros adequados não fez com que esmorecesse nos estudos, ao contrário, fazia muito do pouco que lhe era oferecido, chegando a melhorar seus conhecimentos matemáticos. Esse esforço se mostrou frutífero e Pigmalião verbalizou seu processo de superação dessas limitações, da seguinte forma:

Eu fui aprendendo no primeiro ano do meu curso superior, eu sofri muito, porque minha base era fraquíssima, muito fraca mesmo, mas eu tive que correr atrás. O conhecimento que eu obtive no cursinho me ajudou muito. (Pigmalião)

O esforço e as aulas do cursinho o levaram para o Ensino Superior. A superação de sua condição de pobreza começa aí, na efetivação das perspectivas de uma vida melhor via graduação, na direção da emancipação identitária: o menino pobre do interior torna-se universitário. Sobre o percurso que o levou ao Ensino Superior ele disse:

Comecei a entrar nos livros mesmo e encarar os livros, e superar as dificuldades que eu tinha. Então, a Matemática era minha base fraca, pois eu tinha que entrar na Matemática. Então, lembro que tinha gente estudando uma coisa e tinha que voltar lá atrás para estudar aquilo lá, em um livro do Ensino Médio, Ensino Fundamental. (Pigmalião)

O papel ativo do nosso sujeito em seu processo de emancipação confirma a centralidade da ação na constituição humana. O ingresso no Ensino Superior e crescente desempenho acadêmico demonstram mais uma vez que Pigmalião não cruzou os braços, buscando alternativas para superar suas limitações: se percebia que não tinha um conhecimento, ia para os livros adquiri-lo.

Eu já comecei a ter um desempenho melhor, inclusive igual ou melhor a uns colegas meus que vieram de escolas particulares. Dos vinte que começaram comigo, cheguei eu e mais dois ao final desse curso de Engenharia. Então tiveram muitos, inclusive, que vieram de escolas melhores com mais recursos do que eu estava que no interior, que não conseguiram terminar, e eu já no curso de Engenharia. (Pigmalião)

O professor também conseguiu perceber o papel do outro na sua constituição, nesse caso específico, a importância dos professores que teve:

[...] os professores me orientando, me ajudando; eu tenho professores que até hoje eu tenho um carinho muito grande por eles, porque foram conhecimentos acima do que se tem na sala de aula. (Pigmalião)

O primeiro contato com a docência de qualquer professor se dá no papel de aluno. Mesmo que de forma não-intencional, quando ainda estamos no papel de discentes, internalizamos as atribuições da profissão postas na cultura.

Apesar de existirem várias pessoas que partilham da mesma profissão (são professores), cada uma delas exerce essa atividade de forma singular, pois “os papéis sociais podem ser os mesmos, mas existe uma forma própria de interagirmos e assumirmos as personagens” (MARTINS, 2012, p.38).

A articulação entre igualdade e diferença amplia a compreensão sobre a identidade profissional do professor quando vislumbramos que os conceitos sobre quem se é estão intrinsecamente conectados com os significados acerca da profissão que são partilhados por muitas pessoas, influenciando os sentidos atribuídos individualmente. Sobre isso, Carvalho (2011, p.62) diz que:

Esse processo ocorre conforme o indivíduo interage com os papéis que já são padronizados para serem incorporados, mas cada um reproduz ou recria esses papéis de modo próprio e passa a desempenhá-los na forma de personagens que, encarnadas, constituirão a sua identidade.

Os professores, ao vivenciarem a articulação entre igualdade e diferença, singularizam as suas formas de ação, subjetivando-as. Como exemplo, podemos citar a condição docente dos professores bacharéis do Ensino Técnico. Como grupo, esses professores partilham formas de agir, sentir e pensar sobre a profissão, porém apesar do papel ser comum a todos, cada professor age, pensa e sente de forma particular. Cada indivíduo constitui-se de maneira distinta a partir das determinações sociais, históricas e culturais, sendo que as experiências sociais de vida de cada indivíduo (professor) e/ou grupo (professores) tornam isso mais evidente.

Desta forma, percebemos que, ao mesmo tempo que nos faz iguais, a identidade atesta as nossas diferenças, em um movimento dialético entre o conhecimento de si (que nos diferencia) e o reconhecimento pelos outros (que nos iguala) que nos insere em um determinado grupo, neste caso o grupo dos professores.

Quando o modelo de professor ao qual temos acesso nas nossas vidas escolares é positivo, podemos dizer que a probabilidade de internalizarmos o aspecto representacional da identidade docente positivamente é maior.

E, como sabemos, o aspecto representacional relaciona-se com o professor que se é, já que há uma relação de interdependência entre o representacional e o constitutivo.

Ao contrário de Pigmalião, o professor Hermes relatou uma vivência escolar sem dificuldades econômicas significativas, mas desafiadora em relação às emoções que mediaram a constituição de sua subjetividade. Sobre isso ele disse:

Estudei em uma escola jesuíta, tive uma base jesuíta, religiosa, católica, humana e isso com certeza foi muito importante para mim, porque quando eu saí desse ambiente eu senti falta disso, fiquei até um pouco confuso, até um pouco deprimido com isso, senti falta daquele calor que eu tinha quando eu estava lá, onde eu estudei. Tive um segundo grau difícil, que foi esse que eu falei... quando eu saí dessa minha escola, do (nome da escola), fiz o curso de Administração, a princípio porque eu não tinha ainda certeza da área na qual eu ia trabalhar, mas terminei vendo que era interessante, embora hoje eu tenha outras paixões também. (Hermes)

Percebemos no depoimento de Hermes a importância que ele atribui aos aspectos da sua vivência escolar que vão além do cognitivo. Reconhece que os valores humanos adquiridos através de sua formação cristã foram relevantes para sua constituição como ser humano, a ponto de ter ficado confuso ao adentrar em outro ambiente que não primava por esses valores.

Essa sensibilidade, materializada no reconhecimento de que o papel da escola deve ir além da transmissão dos conhecimentos aparece como um importante elemento da sua constituição docente.

A escolha por um curso de nível superior (Administração), do qual, no princípio, não tinha certeza, mas que depois reconheceu como interessante, demonstra o movimento presente na vida, no qual uma concepção inicial pode ser ressignificada a partir das experiências vivenciadas.

A inadequação inicial vai dando lugar à construção de novas personagens, a partir das quais começa a superar as dificuldades rumo à emancipação. Em um movimento de auto-análise, Hermes mostra-se capaz de fazer uma crítica às possíveis causas de suas limitações.

Às vezes você não tem tanta noção do seu potencial, às vezes você se nivela por referenciais que talvez não sejam tão importantes, às vezes o importante é você desenvolver o seu potencial, em vez de você ficar se espelhando todo tempo no potencial dos outros. (Hermes)

Esse professor, ao reconhecer um determinante para a baixa auto-estima (comparação com os outros) inicia seu processo de superação rumo à consolidação de uma identidade como um ser capaz, dizendo:

Mas ao mesmo tempo, nos seminários de faculdade, nas minhas apresentações na escola, no nível médio, eu sempre era a pessoa que teoricamente chamava pra si a responsabilidade, talvez não a mais importante, nessa parte da oratória e inclusive isso gerou até um comentário agora por parte da minha orientadora, que ela chegou a elogiar essa minha característica. (Hermes)

O garoto que se sentia inadequado nos ambientes diferentes de sua escola jesuíta, e que entrou no curso de Administração sem ter certeza de que era isso que queria, começa a se perceber como um bom orador. É a personagem do rapaz deslocado dando lugar à do rapaz responsável e comunicativo.

Percebemos aqui o movimento de pressuposição e reposição de uma personagem. Se havia algo anterior que indicava para o sentimento de inadequação, o próprio sujeito, a partir das suas interações repôs a sua personagem social, solidificando um sujeito emancipado, mais condizente com os seus anseios.

A construção das personagens é, segundo Ciampa (2005), representação do eu, mas não a única possibilidade de existência, já que, por ser metamorfose, a identidade pode ou deve ser reposta.

Por reposição compreendemos a transformação das atitudes e comportamentos pela ação dos sujeitos, mais especificamente a ação (atividade) que corresponde à identificação, tal qual a identificação como professor.

O elogio da orientadora, sem dúvida alguma teve papel nessa transformação. Hermes descreve sua inserção na pós-graduação como um importante fator constitutivo de sua identidade, como uma mola propulsora na elaboração da pessoa e do professor que é hoje.

Essa questão da pesquisa, ela vem abrindo a minha mente, para uma série de fatores na educação e também a nível de sociedade, como, por exemplo, de que forma que a gente vai refletir esse conhecimento adquirido na pesquisa de forma realmente funcional para as pessoas, que possa atingir realmente as pessoas. (Hermes)

Uma personagem surge no palco da vida de Hermes: o professor-pesquisador. O curso de mestrado fez com que descobrisse uma outra faceta, na qual percebemos os valores aprendidos na escola jesuíta; para ele não basta somente adquirir um título, mas é igualmente importante dar um retorno à sociedade. Ainda em relação ao papel da pós-graduação em sua metamorfose rumo à emancipação, disse:

A pós-graduação está me trazendo uma certa maturidade para administrar certas coisas: prazos, níveis de pesquisa e enfim, gerar o resultado disso. Isso está fazendo com que o lado humano que provavelmente pudesse estar meio fragilizado enquanto a questão: “Meu Deus, eu vou morrer aqui desse jeito? Eu só vou produzir isso, eu sou vou fazer isso a vida toda, entrar em uma sala e dar aula e depois eu saio e acabou o horário, e bateu a campainha e eu vou para casa e aplico prova e pego?” Isso foi se transformando e hoje está gerando um outro resultado; isso está se consolidando de uma outra forma, está calcificando de outra forma. (Hermes)

As metamorfoses pelas quais passou ao longo de sua vida escolar, sem dúvida alguma, foram emancipatórias. No depoimento sobre o papel da pós-graduação, Hermes fala como superou a estagnação que sentia em sua carreira docente quando se via como um ser estático, alienado, que sempre fazia a mesma coisa.

Sua inserção em um curso de mestrado ampliou seus horizontes profissionais, solidificando sua auto-estima. Mais uma vez, Hermes mostra que está em movimento, se transformando a partir do que faz e do que pensa.

Quanto ao processo de escolarização da professora Nice, esta, ao falar da sua vivência no Ensino Fundamental disse:

A minha pré-adolescência a gente mudou para outra cidade e lá nessa cidade a gente teve uma condição um pouco melhor de estudar. Eu, por exemplo, de fazer inglês, de ter uma escola, foi uma oportunidade, na época, de estudar no (nome da escola).

O (nome da escola), que na época era um dos melhores sistemas do Brasil, a facilidade que a gente tinha a um conhecimento mais aprimorado de uma escola particular, porque todos os funcionários da empresa, eles tinham direito de colocar os seus filhos nessa escola. (Nice)

A família da professora Nice precisou mudar de cidade diversas vezes em decorrência do trabalho do pai. Apesar da família não ter muitos recursos financeiros, ela pôde estudar em uma escola particular, pois a empresa na qual o pai trabalhava oferecia bolsa de estudos para os filhos dos funcionários.

Com o retorno da família para a sua cidade de origem, a professora foi transferida para uma escola particular do local, mas em decorrência do desemprego do pai, concluiu o Ensino Médio na rede pública de ensino.

Eu ainda consegui estudar no (nome da escola particular), para terminar a sexta, a sétima e a oitava série. Depois disso a gente tinha que realmente ir para uma escola pública, para fazer o Ensino Médio e foi quando eu fui para o (citou o nome de outra escola). Na época era um colégio bom.

Nós tínhamos professores muito bons, que torciam, por exemplo, para gente passar no vestibular. (Nice)

Percebemos que os sentidos que a professora atribuiu à sua escolarização, são de que teve acesso a boas escolas e a bons professores. No seu relato percebemos a valorização que atribui a isso, reconhecendo a importância na sua constituição discente.

Isso me fez ser uma aluna muito dedicada e muito ambiciosa, no bom sentido de querer crescer mesmo, de querer fazer uma graduação, de sempre ser muito dedicada aos estudos e eu digo que a instituição de ensino e os professores, eles têm um papel extremamente importante na educação de um aluno. (Nice)

Ao valorizar a escola e os professores, Nice os coloca como importantes determinantes em sua constituição como pessoa e, futuramente, como professora.

A menina proveniente de família humilde, cujos pais não tiveram acesso ao Ensino Superior, vislumbra em decorrência das interações no espaço escolar, a possibilidade de fazer uma graduação e, ao tentar justificar o seu percurso diz:

Eu sempre digo que eu tive muita sorte nos meus estudos. (Nice)

Todavia sabemos que o seu sucesso acadêmico deve-se a muito mais do que mera “sorte”, pois não foi algo que aconteceu ao acaso e sim, decorrente das condições materiais e afetivas às quais teve acesso, das quais ela mesma fala em seguida:

Foram os meus professores, os professores que eu tive no Ensino Médio, foi a escola boa que eu passei, quer dizer, de alunos muito interessados, de professores muito interessados. (Nice)

Boa escola, bons professores e o apoio da família, especialmente da mãe, conforme relatado anteriormente, foram determinantes para sua inserção na graduação e, futuramente, na pós-graduação, dando corpo à opção pela docência.

Depois eu entrei na Universidade, passei para Medicina Veterinária e mais uma vez, com muita dificuldade, muita dificuldade mesmo.

Minha formação está toda ligada à Morfologia, à Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia lá da USP (Universidade de São Paulo). A primeira vez que eu fui foi na graduação ainda; como eu falei, não foi fácil não. Não foi fácil encarar a USP, encarar os professores da USP, as pessoas de São Paulo, São Paulo, tudo, tudo era... uma pessoa que tinha acabado de sair de (fala o nome da sua cidade de origem), nunca tinha viajado pra nenhum outro lugar, para o sudeste, de repente já ter que encarar, não só uma grande São Paulo, mas uma USP. Também muitas dificuldades, mas foi extremamente importante para minha vida, então não neguei, fui mesmo, passei por dificuldades e foi importante, foi muito importante. (Nice)

As dificuldades enfrentadas na graduação foram financeiras, mas a professora Nice não desistiu. A falta de dinheiro não impediu que tivesse um excelente desempenho, a ponto de ter sido convidada para um estágio na USP.

A estudante sem dinheiro assume a personagem da aluna dedicada, aquela capaz de enfrentar os maiores desafios impostos à sua condição, chegando ao mestrado e, depois, ao doutorado.

Esse processo de escolarização comprometido, no qual desde o início da sua formação inicial (graduação) a professora teve a prática da pesquisa científica, contribuiu sobremaneira para a sua inserção e permanência no campo da docência.

A isso se seguiram as oportunidades de auxílio dos professores efetivos na universidade e posteriores experiências como professora do Ensino Superior. Por fim, a sua coroação como docente se deu a partir da aprovação e exercício como professora efetiva no espaço de um Instituto Federal, no qual da mesma forma que os dois colegas, permanece exercendo o papel de professora do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior caracterizando a docência como opção profissional permanente de todos os entrevistados.

METODOLOGIA

Para a produção de dados desta pesquisa partimos do pressuposto de que aquilo que é dito pelos sujeitos revela muito mais que palavras; revela pensamentos e, através do entendimento de seus significados e sentidos, podemos apreender os processos internos que estão relacionados com as atividades exteriores. Todavia, é necessário enfatizar que:

A fala (palavra com significado) do sujeito é fundamental como ponto de partida para a nossa análise, mas não contém a totalidade. Precisamos ir em busca do processo,

das determinações, da gênese, entendidos aqui como propriedades essenciais. (AGUIAR, 2011, p. 131)

É da responsabilidade do pesquisador a realização do esforço analítico para ultrapassar as aparências e chegar ao cerne das determinações históricas e sociais do fenômeno que se propõe a investigar. O pesquisador não deve simplesmente descrever a realidade, mas também explicá-la, pois somente assim construirá conhecimento inovador (VIGOTSKI, 2007). O conhecimento é visto como uma construção do pesquisador que, ao ter como ponto de partida a fala/expressões dos sujeitos pesquisados, constrói conhecimento, desvelando a realidade.

Desta forma, ao analisarmos a identidade docente dos professores bacharéis, não estamos levando em conta somente as atividades profissionais que desenvolvem no presente, mas também suas histórias de vida (pessoal e profissional) que fizeram com que, no presente, se tornassem quem são.

Diante da impossibilidade de estudar um objeto tão complexo de forma apenas quantitativa, se fez necessária a elaboração de uma pesquisa qualitativa. Lüdke e André (2013, p.4) assim justificam a utilização da abordagem qualitativa:

Ora, à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico.

A abordagem qualitativa mostra-se mais adequada para a apreensão da essência do fenômeno identitário, pois possibilita captar o seu movimento dialético, possibilitando a explicação dos sentidos e viabilizando a compreensão dos aspectos subjetivos.

A produção de dados foi realizada com a utilização de entrevistas reflexivas semi-estruturadas, com foco nas narrativas, tendo a profissão docente como mote, que foram realizadas em dois momentos distintos.

O primeiro momento teve por finalidade estabelecer um contato inicial e sondar o que os professores pensam sobre a profissão que exercem. O segundo momento buscou aprofundar as informações obtidas no primeiro encontro através de uma atitude reflexiva, além de apreender o processo de constituição identitária dos professores pela articulação entre as esferas pessoais e profissionais.

Obedeceu-se ao direcionamento dado pelos entrevistados que estiveram livres para falar o quanto achassem necessário. Dessa forma, asseguramos que as respostas obtidas eram “verdadeiras”, ou seja, “não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento” (Szymanski, 2008, p.15).

No decorrer das narrativas dos entrevistados, se fez necessária a complementação com as seguintes solicitações:

- Como você veio a se constituir como professor?
- Me fale sobre a sua história de vida.

A finalidade dessas solicitações foi especificar mais ainda o foco da narrativa, tendo em vista a apreensão dos sentidos e significados sobre a condição docente.

A pergunta inicial, invariavelmente, dava seguimento à solicitação de que os entrevistados discorressem sobre as suas histórias de vida, já que ambas (pergunta inicial e história de vida) entrelaçavam-se.

As verbalizações acerca das vivências da escolarização surgiram espontaneamente à medida em que os entrevistados iam falando sobre suas vidas, sem que houvesse necessidade de questionamentos específicos quanto a isso.

Esse fato corrobora para que interpretemos as verbalizações sobre a escolarização como um ponto em comum entre os três professores ouvidos, passível de ser generalizado como um importante fator na constituição docente.

Com o propósito de garantir o respeito à dimensão subjetiva dos participantes, durante a entrevista a pesquisadora caracterizou-se por uma postura de disponibilidade à escuta, buscando criar condições semelhantes às de uma conversa, garantindo o respeito pela singularidade de cada sujeito.

As entrevistas foram gravadas com a anuência dos sujeitos, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), caracterizando o respeito às normas estabelecidas pela Resolução 196 de 10 de outubro de 2016.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada demonstrou como as condições do mundo material atuam como determinantes das constituições subjetivas dos sujeitos. Nesse caso, tendo a constituição identitária e, mais especificamente, a constituição da identidade docente como objeto de estudo, pudemos atestar que a mesma se constitui em um constante processo de vir-a-ser.

Tal como defendido por Ciampa (2005), foi como metamorfose que nossos professores se colocaram, revelando o movimento inerente às suas constituições pessoais e profissionais.

Os dados produzidos comprovaram que a identidade é um processo social, dinâmico e multifacetado, no qual os sujeitos estão implicados no processo de forma ativa, construindo suas subjetividades, tendo como importante determinante a cultura manifestada em seu meio social.

Através das falas analisadas também atestamos que os professores bacharéis do Instituto Federal constituem-se como docentes em um imbricado processo que tem nas relações estabelecidas ao longo da vida o seu eixo norteador.

Através da compreensão dos percursos da vida pessoal, ficou mais claro para nós a determinação que os outros significativos exerceram na escolha e opção pela permanência na docência dos nossos entrevistados.

Nesse movimento, relatos sobre a escolarização apareceram entre os três entrevistados demonstrando que esse é um aspecto das suas vidas que relaciona-se com a profissão que escolheram exercer.

Esse estudo também mostrou que a identidade docente se configura a partir da condição dos próprios professores que constroem, de acordo com suas próprias necessidades, novas identidades, superando as identidades anteriores, que permitem a emergência de novas personagens.

Percebemos como ponto comum a todos os três bacharéis entrevistados a valorização da pós-graduação, vista como possibilidade emancipatória, a partir da qual relataram poder aprimorar as suas práticas docentes e também suas visões do mundo e da profissão.

Todos disseram conhecer e valorizar a prática da pesquisa, o que denota que também valorizam a construção do conhecimento em conjunto com o aluno, não se colocando em uma posição de únicos detentores do conhecimento.

Esse reconhecimento coaduna-se com os postulados sobre ensino e aprendizagem do referencial sócio-histórico, que colocam o professor como um mediador do conhecimento, e essa atividade de mediação como central para o desenvolvimento integral do aluno.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J. A pesquisa em Psicologia Sócio - Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. da G.M.; FURTADO, O.(orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm. Acesso em: 24 abr.2012.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O SINTAGMA IDENTIDADE-METAMORFOSE-EMANCIPAÇÃO: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Elisangela Fernandes. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor**. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológicp sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.A.; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

A PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA COMO VIA DE RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Tatiana Lima Brasil (UFPE)
tatiana.limabrasil@gmail.com
Aurino Lima Ferreira (UFPE)
aurinolima@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar a promoção de resiliência como via de reconhecimento na formação docente de alunos de um curso de graduação em pedagogia, tendo em vista delimitar a relação entre as duas teorias. Na perspectiva do reconhecimento social (HONNETH, 2003) é possível estabelecer uma relação com a promoção de resiliência, que leva os sujeitos a um aprofundamento da referida teoria, partindo inicialmente de um olhar para e em si mesmo, podendo o mesmo ser ampliado para o coletivo.

Honneth (2003), através dos estudos psicológicos de Mead, segue por dois caminhos: o primeiro diz respeito à retomada do elo entre a teoria crítica e os estudos da psicologia social; já o segundo sentido se refere à função assumida pela teoria psicológica social de “[...] esclarecer como surge a consciência do significado das ações sociais” (MATTOS, 2006, p. 88), fato que permite a Honneth (2003) compreender o processo de tomada de consciência de si a partir do outro, aspecto necessário à fundamentação das relações intersubjetivas de reconhecimento.

O reconhecimento é de extrema importância para o campo da educação, das práticas pedagógicas, da participação social e das relações estabelecidas, porém existem poucas reflexões que levem a uma análise prática no contexto educacional, que podemos tecer através da promoção de resiliência.

A resiliência não é inata e pode ser desenvolvida pela ação educativa, variando de acordo com cada sujeito e a sua interação com o desafio passado e refletido, permitindo uma mudança para melhor, tirando neste momento um ensinamento.

Se considerarmos nos dias atuais em que estamos inseridos e convivendo com a competitividade, nessa busca acirrada por um espaço no mercado de trabalho, esquecemo-nos de olhar e considerar o outro, e as suas possibilidades de realizações, levando em conta somente muitas vezes a corrida pela realização profissional. Esquecemos que a autoformação é necessária para preservar o sujeito, reagir e ordenar o mundo, as necessidades, as prioridades, os desejos, as ações em determinadas situações, para podermos dar respostas concretas às exigências de sobrevivência.

Segundo Tavares (2001, p.48), a resiliência traz questões relativas a essas habilidades individuais ilustradas em pequenas histórias de pessoas com trajetórias semelhantes. De maneira que os sistemas de educação precisam contemplar a formação do cidadão para a nova realidade social, possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, éticos, e religiosos que os torne mais resilientes, que consigam reconhecer a si e ao outro, num processo de integração e ampliação do próprio empoderamento. Através de intervenções que visam colaborar no processo de promoção de resiliência dos sujeitos de forma a transformar, superar e ressignificar adversidades e angustias vivenciadas ao longo da vida, fomos verificando como a promoção de resiliência pode ampliar a teoria do reconhecimento. Ainda estamos em estudos incipientes, mas é possível perceber o quanto a resiliência colabora com a teoria do reconhecimento rompendo as barreiras do teórico e auxiliando a prática, a construção e empoderamento dos sujeitos. Isso nos instigou a aprofundar o conhecimento sobre a relação entre a promoção de resiliência e a teoria do reconhecimento, com o seguinte questionamento: Como a promoção de resiliência, através de uma intervenção, potencializa a teoria do reconhecimento social de Honneth visando favorecer a formação docente?

Neste sentido, buscamos analisar a promoção de resiliência como via de reconhecimento na formação docente, por meio de uma intervenção com alunos do curso de Pedagogia da UFPE.

RECONHECIMENTO SOCIAL E RESILIÊNCIA: VIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Todos os acontecimentos das nossas vidas decorrem de relações, sejam familiares, profissionais, amizades, com o meio ambiente, ou na ausência de qualquer estímulo externo, é certo que nos relacionamos conosco mesmos, nossos sentimentos, angustias, medos, adversidades, memórias, traumas e etc.

São estas relações fontes de conhecimento, crescimento e reconhecimento uma vez que, recebemos inspirações como resultado da dinâmica interativa que movimenta a vida. Contudo nem sempre sabemos como lidar com tudo isso, pois na grande maioria das vezes para compreendê-las é necessário um olhar interior, entender a si mesmo. Para que esse processo se torne responsável e consciente é peculiar aprender a se conhecer, criar possibilidades de construir novos caminhos em sua vida, retomar um desenvolvimento, a partir da ruptura, com a construção de novas formas de subjetivação. Não optando, portanto, esquecer ou subestimar o evento traumático, mas a partir dele, refazer-se a si mesmo (CYRULNIK, 2004).

Lançamos mão da teoria do reconhecimento numa tentativa de ampliar nossas percepções quanto ao outro, as relações e o nosso modo de agir e pensar

as adversidades, mas atentos as suas limitações no campo empírico. Honneth (2003), não simplesmente aplica uma definição acabada de reconhecimento aos fenômenos políticos, mas busca fundamentar solidamente a ideia de que é a luta por reconhecimento (e não a luta por auto conservação) que constitui, uma gramática não utilitarista, mas moral.

Partindo das patologias sociais presentes na sociedade moderna – desrespeito, humilhação, exclusão, conflitos domésticos, violência e muito outros, o autor compreende reconhecimento como sendo mediado por experiências de luta e conflitos sociais rotineiros.

O reconhecimento depende da socialização e acontece em diferentes níveis de reprodução social, seja espaço público ou privado, sendo as interações sociais e o encontro propiciadores do reconhecimento a partir do outro. Caillé (2008) afirma que ao se sentir reconhecido o sujeito passa a reconhecer a si mesmo como um sujeito de valores e singularidades, para tanto reconhecer o outro admite o seu valor quanto sujeito.

Honneth (2003) ao construir sua teoria do reconhecimento faz uso de três dimensões intersubjetivas, ou melhor dizendo três formas de reconhecimento: amor, direito e solidariedade⁷⁶. O reconhecimento na dimensão do amor, diz respeito as relações afetivas como princípio para autoconfiança, sendo esta afetividade construída com as relações de interação social e da experiência concreta dos sujeitos; é um processo dinâmico.

Quando o autor se refere ao “amor” é recomendada um modo e emprego neutro: por relações amorosas devem ser entendidas todas as relações primárias, na medida em que consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais e filho. A experiência do amor, se constrói inicialmente a partir do vínculo mãe-bebê e se estende para as demais relações de confiança ao longo da vida.

Enquanto as experiências do afeto, do amor e da amizade constituem-se no substrato emocional que possibilita aos sujeitos adquirirem o grau de confiança em si mesmos necessário para a autonomia do eu, o reconhecimento de sua contribuição na esfera laboral e social permite-lhes alcançar um sentido de pertença e de valoração social (HONNETH, 2009). A garantia do amor assegura a sensação de segurança, confiança que são pré-requisitos psicológicos de todas as atitudes posteriores de busca pelo autorrespeito e autoestima. Os afetos que circulam visam o favorecimento dos sujeitos em sentirem-se aceitos e valorizados, em reconhecerem-se mutuamente; isso implica em uma troca e formação de novas redes de apoio social.

76 O autor retoma a tipologia das formas de reconhecimento apontadas por Hegel, reconstruindo-as a partir do olhar fenomenológico.

Quanto a dimensão do direito / jurídico é onde há o processamento das interações regidas pelo respeito social, onde o outro é reconhecido como um sujeito de direitos legais igual aos demais membros do coletivo com isso na relação, favorecendo a constituição do autorrespeito (HONNETH, 2003).

No que concerne ao direito o autor referido nos faz chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando sabemos quais obrigações temos de observar em face do outro. Da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, passamos a nos entender também como pessoas de direito, e é assim que nos tornamos seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. Ou seja, é na esfera do direito o autorrespeito é o reconhecimento de que o indivíduo tem capacidades e propriedades as quais partilha com todos os outros membros da coletividade através da participação na formação da vontade, bem como a possibilidade de referir-se a si mesmo da mesma forma, ocorrendo sentimentos de aceitação universal e institucional.

A invisibilidade e inferioridade são postas como condições de não reconhecimento, de modo a sentir-se pertencente ao coletivo, não estimado e não reconhecido em suas capacidades, características e propriedades morais. Destituindo-o de respeito, confiança e legitimidade quanto ser-em-si-mesmo.

No campo da educação as lutas pelo reconhecimento são travadas até os dias atuais, sem previsão para finalizar, visto que não há consciência de que o outro sou eu através dele, onde o respeito e reconhecimento mútuo são favorecidos, pois no processo de respeito social, cada um reconhece o valor do trabalho do outro e do seu próprio trabalho.

Por último é que surge o reconhecimento da solidariedade que compõe a terceira dimensão moral no processo de lutas dos sujeitos e coletivos na construção da cidadania. Neste âmbito o reconhecimento é visto como estima social, fundamentado na solidariedade, permitindo aos sujeitos “[...] referir-se positivamente as suas propriedades e capacidades concentras” (HONNETH, 2003, p.198). “[...] todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade” (HONNETH, 2003, p.211).

Nessa esfera do reconhecimento é esperado a capacidade de se colocar no lugar do outro respeitando as diferenças e diversidades, livrando-se dos preconceitos e estigmas que levam a desvalorização do sujeito em sua integralidade. Cada dimensão do reconhecimento é pré-requisito para a outra, portanto a solidariedade não é devida a qualquer forma de manifestação de valores.

Segundo Melo (2014) experiências emocionais negativas podem assumir o papel de base para as lutas por reconhecimento, buscando soluções para a invisibilidade

e inferioridade, limitadoras da ação e prática social do indivíduo. Propomos uma possibilidade de defrontamento deste problema através da promoção de resiliência e saídas diante às condições adversas, como um processo de ser afetado, enfrentar e transformar as adversidades em potencialidades de crescimento (YUNES, 2006; GROTBORG, 2005; CYRULNIK, 2004) desafiando o modo naturalizador de ver estes espaços e instiga a ampliação das visões dos envolvidos no processo. Para Cabral e Cyrulnik (2015, p.19) a resiliência é:

Processo intersubjetivo que se organiza como uma das possíveis respostas após um traumatismo, mas com a peculiaridade de levar a retomada a algum tipo de desenvolvimento. Contudo, compreende-se que o mais difícil a se descobrir são as condições que permitem essa retomada.

Infante (2005) revela que existe duas vertentes de pesquisa sobre a resiliência denominadas de primeira geração e segunda geração, que tinham como interesse a investigação de quais os fatores protetores que embasavam essa capacidade de adaptação positiva em crianças que se encontram em situações adversas.

A vertente da primeira geração, ainda segundo Infante (2005) expandiu o tema resiliência em dois pontos: resiliência quanto processo, envolvendo uma dinâmica de fatores de risco e de resiliência, possibilitando o indivíduo vencer adversidades, e o outra procura por modelos para promover resiliência de maneira efetiva nas diversas áreas.

Em meados dos anos 90 o grupo de pesquisadores da segunda geração começaram a publicar pesquisas como o objetivo de identificar os fatores facilitadores do desenvolvimento da resiliência. A pioneira em explicar a noção dinâmica da resiliência, Grotberg (2005, p.16-17) defendeu a ideia de três níveis diferentes de fatores: suporte social / apoio (eu tenho), habilidades interpessoais e de resolução de conflitos (eu posso) e força interna, desenvolvimento da força intrapsíquica (eu sou e eu estou). Não são fatores individualizados, se interagem estabelecendo uma relação dinâmica, principalmente nas diferentes etapas do desenvolvimento. Assim a noção de resiliência

[...] vem complexificando-se sendo abordada como um processo dinâmico que envolve a interação entre processos sociais e intrapsíquicos de risco e proteção. O desenvolvimento do constructo enfatiza a interação entre eventos adversos da vida e fatores de proteção internos e externos ao indivíduo (ASSIS; PESCE, AVANCI, 2006, p. 19)

Para pensarmos na promoção de resiliência, favorecendo a expansão desta visão, as categorias desenvolvidas por Grotberg (2005) são fundamentais. Ao passo que vai sendo potencializada, a resiliência pode reduzir os processos de assujeitamento e vice-versa. Alguns fatores agem como facilitadores nesses processos de assujeitamento do aluno de pedagogia, enquanto outros agem proativamente, funcionando como mecanismos de proteção e de subjetivação.

De acordo com Cyrulnik (2001, p.225), a resiliência:

[...] trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes. Um trauma empurrou o agredido numa direção para onde gostaria de não ter ido mas, visto que caiu numa vaga que o enrola e o leva para uma cascata de mortificações, o resiliente tem de fazer apelo aos recursos interiores impregnados na sua memória, tem de lutar para não se deixar arrastar pelo declive natural dos traumatismos que o fazem cansar-se de lutar, de agressão em agressão, até que uma mão estendida lhe ofereça um recurso exterior, uma instituição social ou cultural que lhe permita sair da situação.

Ferreira (2013) aponta que um dos fatores mais importantes e necessários para o desenvolvimento da resiliência é o apoio e o acolhimento pelos membros de sua rede pessoal e social, pode ser um ou mais membros da família ou não pertencentes a ela, mas que aceitam as pessoas que estão enfrentando algum tipo de adversidade, de forma incondicional, independente dos seus temperamentos, inteligência ou aspectos físicos.

Poletti e Dobbs (2007, p.86) ressaltam que “[...] não se pode aprender a resiliência, pode-se somente desenvolver competências que a favoreçam, quando de crises e dramas da vida” aliado a isso temos Martins (2009) afirmando que cada uma das formas de reconhecimento é fundamental no processo de construção sociocultural da cidadania e no empoderamento individual e coletivo. Levando-se em consideração que ninguém empodera ninguém, ou seja, o processo de empoderamento dos sujeitos e grupos se dá nas redes sociais, no exercício da cidadania, na participação, organização do trabalho e na luta por reconhecimento.

Focando nosso olhar para a educação é possível perceber que não obstante as instituições educacionais, de uma forma quase que geral estão mais comprometidas com os saberes que ajudam o indivíduo a conhecer a realidade da vida a partir do que está posto: a história da humanidade, descobertas científicas e suas diversas explicações a respeito dos fenômenos naturais e humanos; conteúdos imprescindíveis ao processo formativo sem dúvida alguma, porém ensinar o aluno sobre o mundo ao qual fazem parte, as relações as quais não poderão fugir, as adversidades da vida e

as possibilidades de lidar com elas, o mundo interior próprio de cada um que é afetado reciprocamente por toda exterioridade, é em nossa opinião uma das grandes lacunas do sistema educacional vigente, Isso não quer dizer que não nos interessamos ou deixamos de lado lacunas que dizem respeito à qualidade de ensino, às estruturas físicas, às péssimas condições de trabalho para um grande percentual de professores, ao adoecimento em larga escala dos profissionais desta área ou às questões histórico-sociais. Todo esse conjunto de entraves merece sua devida atenção e integra os desafios a serem vencidos pela educação.

Imersas num grande emaranhado quanto ao devir humano, as instituições de ensino abrem mão do ensino crítico-reflexivo-criativo-contemplativo e humano-formativo visando desenvolver quase que exclusivamente o exercício da memorização e o raciocínio lógico-matemático e linguístico (GARDNER, 1995), restando uma participação coadjuvante às ciências fomentadoras do pensar nas dimensões educativas do deve ser.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa participante com 40 estudantes de um curso de Pedagogia, do 1º ao 8º período, que se inscreveram voluntariamente no curso de extensão ofertado pela pesquisadora na UFPE no período de outubro a dezembro de 2014, perfazendo um total de 26 horas distribuídas em sete encontros, sendo seis com duração de 4 horas cada e um pré-encontro com 2 horas, utilizado para esclarecimentos quanto ao curso e assinatura do TCLE. Para este artigo utilizamos as entrevistas de 4 alunos que foram selecionados através da escala de resiliência de Pesce et al (2005) por apresentaram maiores e menores escores de resiliência.

A intervenção objetivou desenvolver junto aos estudantes uma série de estratégias que poderiam favorecer a redução do estresse e superação de desafios. Seja qual for a idade e a fase da vida na qual a pessoa se encontra, a resiliência é o que possibilita facilitar o crescimento pessoal. Nos utilizamos de um programa de promoção de resiliência australiano, validado e reconhecido no país, sendo utilizado pela Organização Mundial de Saúde, no auxílio, prevenção e tratamento de ansiedades e depressões.

A intervenção foi constituída de cinco fases, cada uma com objetivos a serem alcançados de forma a propiciar maior inserção as atividades promotoras de resiliência, encontro consigo mesmo, trabalhar traumas e adversidades cabíveis naquele espaço.

A entrevista semiestruturada foi elaborada pelos pesquisadores a partir das informações obtidas nas avaliações iniciais e encontro de esclarecimento da pesquisa. Os principais questionamentos que surgiram foram: Como foi sua experiência com o programa de promoção de resiliência ao longo dos encontros? Que implicações

percebe para sua formação? Como você se sente quanto sujeito no âmbito pessoal e profissional? Como a noção de resiliência poderia ajudar no seu processo formativo? Você se sente reconhecido pelo que é e faz atualmente?

Os dados das entrevistas foram analisados de acordo com a Análise Temática de Minayo (2008, p. 209) que consiste “[...] em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Constitui-se das fases da pré-análise, organização do material, análise e interpretação dos dados obtidos.

As entrevistas foram devidamente selecionadas e preparadas para a etapa seguinte. A segunda etapa foi a exploração do material, que “[...] consiste essencialmente na operação de codificação, através da transformação dos dados brutos, visando a alcançar o núcleo de compreensão do texto” (MINAYO, 2008, p. 210). “A partir daí o pesquisador realiza as interpretações previstas no seu quadro teórico” (MINAYO, 2008, p. 210).

RESULTADOS

As respostas das entrevistas que foram agrupadas em quatro eixos temáticos: 1. Experiência com a intervenção; 2. Implicações para formação; 3. Reconhecendo a si socialmente; 4. Noção de resiliência (a partir do reconhecimento social) no processo formativo.

No primeiro eixo foi possível perceber que as experiências com a intervenção foram positivas, dentro de uma perspectiva na qual a resiliência torna as pessoas mais suscetíveis a ultrapassarem desafios do desenvolvimento, o que, por sua vez, os torna mais confiantes e com mais características resilientes, como podemos perceber nas falas a seguir:

Achei muito rica, importante para se compreender e compreender o outro. Tentar se controlar, um processo de se compreender, entender suas próprias emoções, ensinou a vencer desafios e isso faz toda diferença na prática, na atuação quanto professor. (LARGADO)

Analisando sob a óptica de Honneth (2003), podemos perceber que o fato de compreender a si e ao outro causa uma mudança quanto a forma de pensar o coletivo, além de mecanismos de ajuda mútua, aumento da autoestima e favorece o empoderamento.

Inovadora! Pensar em coisas que nunca tinha pensado antes, pensei em determinados temas, determinados comportamentos, ações, problemas que passei. Consegui

perceber que muitas coisas que já vivi, sejam elas boas, sejam elas más, eu tinha tirado pouco proveito, deixava passar com medo de olhar. Como não pude ver algumas coisas tão claras, poderia ter ajudado na minha prática. Agora vou fazer diferente, me sinto capaz de seguir, de fazer e acontecer, sei que é aos poucos que vou mudar completamente, mas só em pensar que resolvendo algumas questões internas algo em mim mudou. Entende? (MARA)

Cyrułnik (2007), afirma que ao falar de resiliência há a necessidade de ter sido vulnerado, ferido, de maneira que temos desmontando a ideia de invulnerabilidade. Assim, através da experiência com a intervenção, os participantes começaram a repensar suas atitudes frente às dificuldades, não sendo estimulado de tornarem-se pessoas resistentes a todos os tipos de adversidades.

Averiguando as falas dos dois participantes com os menores escores de resiliência é possível perceber que a experiência proporcionou uma alteração no pensamento, modificando também os sentimentos deles, de maneira a ser vista no cotidiano, na formação e no exercício docente, tudo isso sendo expresso na comparação dos resultados da escala de resiliência, em que saem da baixa resiliência e chegam a um nível de alta resiliência. Pensando no reconhecimento na forma do amor, podemos perceber quanto os vínculos mãe-bebê, como sugere Winnicott (1984), são frágeis, por vezes tomados de sentimentos negativos, o que não propicia valores de segurança, autorrespeito, autoconfiança ao longo da vida, podendo vir a eclodir no âmbito profissional em forma de austeridade, intolerância, arrogância para com os pares e alunos.

Partido para o segundo eixo nos utilizamos da afirmação de Mosquera e Stobäus (2008), que dizem que o professor precisa estar educado para a afetividade, visto que existe uma enorme diversidade no cotidiano escolar, precisando assim ter respeito e abertura para compreensão do outro e aceitação da condição inacabada do ser humano.

Além dos conteúdos pedagógicos, que são de extrema importância, faz-se necessário ampliar a formação para além disso, podendo ser a intervenção uma fornecedora de ferramentas, estratégias para que os indivíduos possam enfrentar as adversidades sem tanto trauma, tendo mais característica resilientes e empoderamento de si. Maddi e Khoshaba (2005) afirmam que a resiliência permite que as pessoas enfrentem situações arriscadas de maneira corajosa, transformando as adversidades em oportunidades. A ampliação do olhar através do reconhecimento social, faz com que surja uma sensação de ser-si-mesmo-no-outro, ou seja, o outro generalizado, sendo reconhecido por outros nas três esferas de reconhecimento (HONNETH, 2003).

Contribuiu bastante no sentido de a gente começar a perceber as necessidades do outro num grupo e poder se sentir na pele dele, como ele se sente [...] Podemos utilizar isso na prática docente, tentar compreender as necessidades do grande grupo, tentar entender o que os alunos necessitam, tentar se posicionar de forma a não ser tão duro, compreender até onde posso ir com meu grupo de alunos. É como se eu pudesse pensar através da cabeça dele e sentir o que ele sente, uma relação de troca, dar e receber, ser visível pelo que sou. (LARGADO)

Percebemos que ao dar conta de si, do outro e das dimensões que englobam o processo formativo, os participantes puderam ter uma noção mais ampliada do seu papel como futuro formador e da sua própria formação, de quais caminhos está escolhendo percorrer, de como isso afeta os relacionamentos, qual sua postura diante das adversidades e principalmente puderam refletir sobre o papel do educador como formador. Houve um deslocamento real para um pensamento mais crítico relacionado a pedagogia e sua atuação no campo. Além de compreender e legitimar a esfera da afetividade onde através do amor os conflitos podem ser superados, surgindo a confiança e segurança em si; e a esfera do direito onde é possível perceber-se detentor de direitos, capacidades e propriedades, onde se busca a aceitação universal e institucional.

No eixo 3, ao serem indagados quanto as sensações de reconhecimento de si, como se vêem e sentem, e os processos interação social foi possível detectar aspectos positivos e negativos, sujeitos ainda muito aprisionados a padrões estigmatizantes e desejos de agradar o outro. A noção de empoderamento advinda do outro muito sedimentada, sem uma clareza sobre a consciência de si mesmo, que segundo Mead (2010), o indivíduo só toma essa consciência na condição de objeto. Desenvolvimento da identidade se dá quando da apreensão da sua própria ação na perspectiva do outro.

Algo assim bem marcante que ficou foi o fato de perceber que não sou uma pessoa positiva e quanto isso tem afetado minha vida profissional e pessoal também, acabo procurando as mesmas característica no outro. Vejo o que tem de ruim em primeiro lugar, sempre os defeitos. Isso implica que preciso mudar urgente essa característica em mim, que posso pensar positivo, que posso encarar uma dificuldade não como problema, e sim como desafio, que não preciso agradar tanto os outro e esquecer de mim. Em sala de aula isso me ajudará muito, acho que meus alunos vão sentir a diferença ao longo do tempo que eu for mudando [...]. (KELUA)

O reconhecimento baseia-se num conjunto de valores comuns compartilhados entre os indivíduos e aflora por meio das experiências vivenciadas. Está vinculada a

socialização e se organiza em diferentes esferas de reprodução social, na vida pública ou privada.

Através da intervenção pudemos notar maior clareza quanto aos sentimentos e como eles permeiam as relações, onde a noção de autorrespeito, autoconfiança e autoestima ainda estão muito aquém de serem prioridades nos sujeitos, porém o olhar modificou a ponto de entender que são condições básicas para um empoderamento de si, pois

Se não tiver a resiliência a nosso favor, a gente sucumbe em alguns momentos. É importante na vida pessoal, profissional, na vida em sociedade. Desconstruir ideias, pensar em problemas que achei tá resolvido, dores que me fazem me sentir um fracasso, isso implica poder pensar que tenho limites, que preciso conhecê-los, quais as minhas possibilidades, as minhas emoções e sentimentos. Pensando nisso, vou pensar mais em mim e no que me faz feliz, me faz bem; e, se eu estiver mais feliz, vou ser uma profissional mais ativa, integrada. (SUN).

Ou como indica a estudante Mara:

Não passar na prova para entrar na escola técnica foi muito mal, me deixou arrasada e com uma enorme culpa, pensando no que havia feito de errado, em como eu iria encarar isso. Chorei dias e dias, fiquei sem querer absolutamente nada, o que eu buscava era uma reposta para tamanho fracasso. As pessoas me perguntavam sobre o fato e eu desabava, imagina o quanto elas estavam me achando uma fracassada, burra, que nem consegui passar numa prova. Não consiga comer, sair, meus pais ficaram bem aborrecidos e isso até hoje ainda dói em mim, não curei, apenas guardei, escondi, sei lá, uma culpa por ter feito isso com eles. Eu nem queria tanto aquele curso, mas me sinto endividada com as pessoas que apostaram em mim. (MARA)

É comum acontecer a desvalorização da personalidade devido a inobservância das relações, onde o sujeito se sente rebaixado na própria compreensão de si mesmo, que o impede de realizar-se plenamente em suas ações e liberdade. Experiências emocionais negativas podem assumir o papel de base motivacional para as lutas por reconhecimento, onde a solução para situações de vergonha e rebaixamento, tendem a impedir a ação social de indivíduos afetados (MELO, 2014). O antitóxico para tamanho envenenamento social pode ser a promoção de resiliência capazes de favorecer o autoconhecimento e a responsabilização em e por si mesmo, gerando liberações de traumas e situações adversas, criando possibilidades de construção de vínculos mais maduros e seguros, sem dependência.

Para um professor isso traz um acalento em dias tão difíceis, uma realidade onde o campo parece ser sempre um lugar potencial para surgimento de traumas. Seja qual for a etapa da vida e idade na qual a pessoa se encontre, a resiliência é o que possibilita facilitar o crescimento pessoal.

No quarto eixo, temos a resiliência proporcionando as pessoas encarem e ultrapassem desafios e problemas do desenvolvimento com sucesso, tornando-as mais confiantes e por consequência mais resilientes, como destacam os participantes:

Bem, acredito que a gente pode encarar a resiliência com um fator diferencial, buscando compreender as suas próprias limitações, pois um indivíduo resiliente até onde eu compreendo é uma pessoa que entende suas limitações, que abraça as oportunidades, que é capaz de sobressair de uma dificuldade, que se entendendo pode contribuir num processo por exemplo de formação do outro. (LARGADO)

Você se conhecer em primeiro lugar, conhecer a si próprio, é saber das suas capacidades, é conhecer suas fraquezas, é tomar posse das suas virtudes, e utilizar isso para ajudar a você e aos outros. (SUN)

Brandão (2009) propõe que a resiliência não seja tomada como organização durável e estruturada, como característica da personalidade, e sim como um processo desencadeado a partir de um sujeito ou grupo com adversidades que acarretará um enfrentamento, superação e crescimento.

Apreendemos ao longo das falas e de todo processo interventivo que o fazer pedagógico dos professores na sua prática em sala de aula, necessita o desenvolvimento de capacidades de resiliência e dos processos de reconhecimento social: amor, direito e solidariedade nos sujeitos que passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer a sua capacidade de autorregulação e autoestima. Se colocar no lugar do outro é respeitar as diferenças em suas diversidades, livrando-se de preconceitos e estigmas que desvalorizam e impedem o reconhecimento.

Com isso a resiliência vem possibilitar a formação de seres mais flexíveis, preparados para as mudanças, alunos competentes, responsáveis, de maneira de se instaurar uma relação de confiança entre aluno e professor, uma empatia com solidariedade. Não falamos de unanimidade, algo estático, generalista e sim de probabilidades, possibilidades, um caminho possível para um fazer pedagógico menos denso e hostil, como temos visto em diversos momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, refletimos sobre as interfaces entre o fenômeno da resiliência na busca de evidenciar visões abrangentes sobre esta temática, presente na área da

educação – formação docente e a teoria do reconhecimento social de Axel Honneth no intuito de lançarmos luz sobre a possibilidade de promoção de capacidades, potencialidades resilientes e reconhecimento em estudantes de curso pedagogia. Indicamos que a resiliência não deve ser considerada de maneira estática ou fixa, pois diz respeito à interação entre o indivíduo e o meio, desenvolvendo-se em um processo dinâmico, complexo e plástico, capaz de oferecer subsídios para o processo formativo.

A premissa de que através do reconhecimento social o sujeito busca a diferença no igual, no confiar, no respeitar, no solidarizar é independente das diversidades sociais e culturais, as quais podemos minimamente observar neste estudo. Ter isso como caminho permite a formação de culturas políticas mais saudáveis e inspiradas na justiça social igualitária.

O processo formativo deve ajudar na construção do conhecimento pedagógico, de maneira que o futuro pedagogo precisa para adquirir as competências e habilidades que o capacite para o desenvolvimento de planejamentos, reflexões, avaliações de situações administrativas - pedagógicas, bem como se utilizando das disciplinas e temáticas sociais do currículo formativo, e as especificidades didáticas envolvidas.

Portanto faz-se premente um espaço de reivindicação do eu, da subjetividade dos docentes, da identidade docente como possibilidade de enxergar e transformar a realidade social e educacional com a apresentação de novidades no conceito formativo, rompendo com as velhas práticas.

Urge a necessidade de mudança paradigmática quanto ao pensamento, as competências e os saberes dos professores que são socialmente construídos e partilhados, de modo que sua construção se faz a partir de suas experiências vivenciadas com o seu objeto de trabalho, no intuito de desenvolve-los, orientá-los.

A partir dos resultados observados neste estudo, podemos destacar que as interfaces entre as teorias aqui apresentadas, vinculadas ao processo de formação docente, se dão de modo a potencializar tanto as práticas promotoras de resiliência bem como o desvelamento do reconhecimento social nas esferas do amor, do direito e da solidariedade como possibilidades de ser-em-si-mesmo, fortalecimento dos vínculos e inclusão dos sujeitos.

Apartir das entrevistas apresentamos as principais contribuições para a formação dos participantes da pesquisa – alunos em formação no curso de pedagogia, sob o nosso olhar, sendo elas: a aquisição de habilidades resilientes capazes de favorecer o empoderamento do educador; a importância da discussão da dimensão relacional no espaço pessoal e profissional, em todos os níveis legitimando a afetividade, os direitos coletivos e a solidariedade como constituinte de uma práxis transformadora; permissão da construção de espaços integradores das dimensões pessoal e profissional;. Com a aquisição de habilidades resilientes, é possível a construção e o desenvolvimento do

bem-estar pessoal e profissional, assim como o favorecimento do apoio do contexto social, mediante reconhecimento de redes de apoio. Autoconfiança, o autorrespeito, a autoestima aumentada, propiciando um sucesso frente ao enfrentamento das adversidades e como balizador do estresse, na busca de sua diminuição; surgem a empatia, o autocontrole e autoeficácia dentre os possibilitadores de crescimento em diversos âmbitos. O estar em relação com o outro no sentido de que esse outro sou eu faz uma enorme diferença no processo formativo, visto que sempre vai ser dado o melhor possível de si mesmo, constitui uma relação de troca democrática e verdadeira.

Ressaltamos que a intervenção foi baseada em um programa dentre vários que existem, sendo, portanto, uma ferramenta com a qual escolhemos trabalhar na promoção de resiliência em prol da melhoria da formação docente dos alunos de pedagogia. Sabemos que outras avaliações são cabíveis e podem apontar outros resultados, mas por ora apontamos o quanto a resiliência foi benéfica ao grupo e que promoveu um deslocamento, apreensão e conscientização de si e do seu papel formador.

O reconhecimento tem sentido e alcança os sujeitos, instituições, instâncias que esperam o reconhecimento, se forem eles próprios reconhecidos podendo postular serem capazes de reconhecer justamente. Para tanto este é o princípio dos nossos trabalhos na busca da tessitura refinada entre a resiliência e o reconhecimento social, no intuito de colaborar cada vez mais com os processos de desenvolvimento dos sujeitos e estabelecer formas cada vez mais justas de estar-no-mundo.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, J. M. **Resiliência**: de que se trata? O conceito e suas implicações. 2009.
CAILLÉ, Alain. Reconhecimento e sociologia. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 23, n. 66, p. 151-163, 2008.

CYRULNIK, B. **La maravilla del dolor**. El sentido de la resiliencia. Buenos Aires: Granica. 2007.

CYRULNIK, B., CABRAL, S. Ações pela reinstauração de um futuro. In: A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisas e intervenção. Org. Coimbra, R. M, Morais, N. A. Porto Alegre: Artmed, 2015.p.19-35.

FERREIRA, A. L.; DA SILVEIRA, M. F. G.; PEIXOTO, A. C. L. Promoção de cultura de paz e resiliência: um estudo de caso do projeto de extensão rede coque vive da UFPE. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 140-168, 2013.

GROTBERG, E.H. **Introdução**: Novas tendências em resiliência. In: Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas / [organizadores] Aldo Mellilo, Elbio Néstor Suárez Ojeda e colaboradores; - Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUARIENTE, M. H. D. M.; BERBEL, N. A. N. **A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem**. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [online]. 2000, vol.8, n.2, pp. 53-59.

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa, 2 Edição. São Paulo: Ed. 34, 1ª ed. - 2003, 2ªed. – 2009.

MADDI; S.; KHOSHABA; D. **Resilience at work**, Editorial Amacon, Estados Unidos. 2005.

MATTOS, P. C. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser, 2006.

MARTINS, P. H. MARES (Metodologia de Análise de Redes do Cotidiano): aspectos conceituais e operacionais. **Avaliação em saúde na perspectiva do usuário: abordagem multicêntrica**. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS-UERJ, p. 61-89, 2009.

MEAD, G.H. A brincadeira, o jogo e o outro generalizado. **Pesquisa e práticas psicossociais**, v. 5, n. 1, p. 131-136, 2010.

MELO, R. H. V. de. **Análise de redes do cotidiano a partir do encontro entre usuários e profissionais da estratégia saúde da família**. 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: Tavares J. (Org.) **Resiliência e educação**, São Paulo: Cortez. pp. 43-75, 2001.

YUNES, M.A.M.; SZYMANSKI, H. O estudo de uma família que supera as adversidades da pobreza: Um caso de resiliência em família. **Psicodebate: Psicologia, Cultura y Sociedad**,7, 119-139. 2006

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

ANÁLISE DO MOVIMENTO DE PRODUÇÃO DE UMA PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DA CRÍTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E COMPROMISSADO

Wanda Maria Junqueira Aguiar (PUCSP)

iajunqueira@uol.com.br

Raquel Antonio Alfredo (UFPI)

raquel.antonio@hotmail.com

Maria Emiliania Lima Penteado (PUCSP)

emipenteado@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Psicologia da Educação compõe um campo do conhecimento científico voltado às tramas psicológicas constitutivas do complexo processo ensino-aprendizagem, pontuando, nele, as questões do desenvolvimento humano. Sob a finalidade de contribuir com desenvolvimento, no âmbito da prática pedagógica, os pesquisadores sediados na psicologia da educação desenvolvem pesquisas de caráter participativo e produzem análises contundentes sobre os fenômenos educacionais, sob o prisma de diferentes concepções acerca da aprendizagem escolar e do desenvolvimento dos seres humanos.

A psicologia sócio-histórica, na área da Psicologia da Educação, tem contribuído na produção de conhecimento sobre os processos educativos. Pois, sob mediação do arcabouço teórico-metodológico do materialismo histórico dialético e, dos desdobramentos deste, pelos precursores da psicologia sócio-histórica, os pesquisadores têm procurado analisar, para além da aparência, os objetos em estudo, considerando as múltiplas relações que os constituem e, a necessidade radical da apreensão da gênese das mediações constitutivas dessas relações.

Com este artigo objetiva-se apresentar a análise do movimento de produção da pesquisa desenvolvida por um grupo de pesquisa de uma universidade particular de São Paulo, a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica. Essa pesquisa integra um Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD, que tem por objetivo apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, em instituições distintas, estimulando a formação pós-graduada, de maneira complementar, a graduada, além de incentivar a mobilidade docente e discente. O Programa atende ao disposto no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, que prevê ações que visem à diminuição das assimetrias regionais observadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG.

Para o grupo de pesquisadores representados pelo grupo de pesquisa, em pauta, a produção coletiva favorece o avanço e a organicidade dos grupos de pesquisa envolvidos no PROCAD. Assim se afirma, porquanto, na ocasião da finalização de um projeto PROCAD (2013), a equipe do programa de pós-graduação da universidade particular de São Paulo tenha recebido a manifestação dos participantes de uma das instituições de ensino superior, a do estado de Alagoas, sobre a importância de se prosseguir com a atividade formativa de seus docentes e discentes. Pois, deste modo se ampliaria o desenvolvimento de pesquisas, a produção e a publicização do conhecimento científico, promovendo, ainda mais, as experiências de diálogos, de debates e de colaboração, tão favoráveis ao desenvolvimento do campo de pesquisas educacionais.

Os pesquisadores participantes dessa proposta de intercâmbio acadêmico firmaram o propósito de adotar como próprios, os objetivos do PROCAD. Assim, os integrantes das equipes envolvidas desenvolvem atividades de ensino e de pesquisa sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar, sob a finalidade de promover, reciprocamente, a formação e a transformação do indivíduo e, quiçá, a da instituição escolar. Acredita-se que, também, deste modo, são constituídas possibilidades de análise e de ampliação da produção das significações de gestores, de professores, de alunos, de funcionários e de pais de alunos sobre a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem, dentre outros aspectos constitutivos da realidade.

Nesta exposição, explicita-se o processo de ampliação do domínio teórico-metodológico, no embate com a realidade. Pretende-se, também, se explicitar o aprofundamento das discussões e avanços obtidos, no desenvolvimento teórico-metodológico, que abrangem o processo de pesquisar e produzir conhecimento comprometido com a transformação da realidade escolar. Conforme Mézsáros, (2004, p 307), considera-se o movimento pelo qual o grupo de pesquisa se empenha em “oferecer um quadro para crítica radical”, para a crítica alçada à condição de princípio teórico-metodológico.

Anuncia-se, assim, esta exposição constituída por duas seções e pela apresentação das considerações finais acerca do movimento de pesquisa analisado.

Na primeira seção, faz-se um recorte da história do grupo de pesquisa em pauta, que se constituiu a partir do desenvolvimento de pesquisas sobre os sentidos e significados da atividade docente. Apresenta-se, ainda, o arcabouço teórico-metodológico que fundamenta as pesquisas do grupo, recorrendo às categorias que sustentaram suas análises. E, por fim, anuncia-se a pesquisa em andamento.

Na segunda seção, procura-se colocar em exponencial as dificuldades e os desafios enfrentados pelos pesquisadores no decorrer da pesquisa, bem como, são anunciadas possibilidades de superação contidas no processo de pesquisa. Nessa seção, a categoria Dimensão Subjetiva, por sua característica heurística, é

evidenciada como recurso explicativo coerente e, suficiente, ao processo pelo qual se busca revelar as mediações e contradições contidas no objeto analisado. Destaca-se, ainda, a abrangência das explicações alcançadas sob a mediação de tal categoria, de modo que se evidencia a não adoção de uma suposta neutralidade científica e o compromisso social da pesquisa fundamentada pela psicologia sócio-histórica.

Nas considerações finais, apresenta-se o momento atual da pesquisa e ponderações sobre a proposição da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade, ressaltando-se, também, a importância de que os processos de pesquisa e de formação docente não prescindam da consideração e análise das condições concretas de trabalho do docente, bem como, do debate sócio-político. Por fim, ressalta-se que, num processo, tal qual o objetivado pelo grupo de pesquisa em foco, pode-se, concomitantemente, favorecer o desenvolvimento e a ampliação da capacidade crítica dos docentes.

O GRUPO DE PESQUISA: O SUPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PRÁXIS.

O conhecimento produzido na esfera da psicologia da educação, sob mediação dos fundamentos da psicologia sócio-histórica, tem como finalidade criar zonas de inteligibilidade sobre as mediações constitutivas da atividade docente e dos processos educacionais. Pode se afirmar que esse conhecimento é mediado pela existência do movimento dialético entre objetividade e subjetividade e, também, pela noção de que todo sujeito é único e atua, constituindo o mundo e, reciprocamente, sendo constituído histórica e socialmente nesse mundo. Por isso, afirma-se que a subjetividade, ainda que seja uma síntese individual, ela é, ao mesmo tempo, histórica e social.

Defende-se que, ao pesquisador, cuja produção se fundamenta no materialismo histórico dialético e na psicologia sócio-histórica, cabe analisar a realidade em movimento, centrar-se na processualidade do fenômeno em estudo e nas múltiplas mediações que o constitui. O método assumido pelo pesquisador viabiliza a apreensão da dialética parte e todo. E, bem por isso, ele pode superar as armadilhas das análises isolacionistas e a-históricas dos elementos que compõem o objeto em estudo, analisando-o, então, sob consideração da história, da cultura e da sociedade, nas quais se constitui e é constantemente transformado.

Ressalta-se, como aspecto central, que une e motiva o grupo de pesquisa em questão, a necessidade do aprimoramento teórico-metodológico e da produção de conhecimento crítico, na busca da superação de explicações retidas no senso comum e nas impressões ideologizadas, próprias da aparência dos fenômenos. Assim, a produção do grupo é marcada por mudanças nas estratégias de pesquisa, na forma de se relacionar com os sujeitos da pesquisa, nos procedimentos de obtenção de informações, na introdução de novas categorias, constituindo um movimento de produção de sínteses teórico-metodológicas.

O grupo em pauta desenvolve pesquisas sobre os sentidos e significados da atividade docente, a partir de 2009, com a proposição do grupo de um projeto de pesquisa, em um PROCAD. Deu-se, então, início a um processo de discussão sobre as necessidades de avanço no desenvolvimento de investigações, de modo que, também, contribuíssem na promoção de transformação da realidade docente. Constata-se isso, mais especificamente, quando, mediante a utilização da estratégia metodológica Autoconfrontação - AC (Clot, 2010), pesquisadoras do grupo perceberam uma lacuna, pois, ao se utilizarem da estratégia AC *ipsis litteris*, apropriavam-se de aspectos da docência, que julgavam reveladores de fragilidades. Mas, naquele momento, não se sentiam autorizadas e, nem contavam com suporte teórico-metodológico, para realizar intervenções na prática dos professores participantes das pesquisas.

A partir de 2011, mesmo que de modo ainda embrionário, as pesquisadoras do grupo buscaram um tipo de pesquisa com potencial de intervenção na realidade pesquisada, que pudesse, também, gerar movimentos de transformações nessa realidade. Tomou-se, como compromisso a ser assumido, aprofundado e, analisado como possível orientação do processo de pesquisa, o imperativo marxista de que não basta apenas interpretar a realidade, há que se transformá-la (MARX, 1991).

Com o intuito de resgatar a referida proposta marxista e torná-la parte da práxis do grupo, foram se constituindo mudanças nas estratégias de pesquisa, na forma de estabelecer relações com os sujeitos da pesquisa e nos procedimentos para obtenção de informações. Tais mudanças se delinearão melhor, na medida em que se deu a aproximação de teóricos ligados a Pesquisa Crítica de Colaboração, fato que promoveu a adoção de novas categorias.

Destaca-se que a transformação da realidade escolar constitui-se finalidade e foco da investigação, desde quando o grupo se utilizava, prioritariamente, de entrevistas, grupos de discussão ou, outras estratégias grupais como procedimento de produção de informações. Todavia, a possibilidade de ação transformadora dessa realidade circunscrevia-se, às possibilidades contidas nas consequências do conhecimento produzido na pesquisa.

As discussões sobre as questões apresentadas contavam com a participação do grupo de pesquisa e impulsionavam a emergência de outros questionamentos, de necessidades de estudo e da formação de novos horizontes para a pesquisa. Destaca-se como elemento do desenvolvimento do grupo, a constatação de que a qualidade de uma pesquisa, que se pretenda histórico-dialética, exige e impõe rigoroso planejamento das ações em campo. Além disso, exige o compromisso com o processo de reflexão sobre o quê e o porquê se planejou algo e, efetivamente, sobre o quê foi realizado. Em outras palavras, há que se refletir, continuamente, sob a crítica, alçada como princípio teórico-metodológico, sobre o quê foi feito em campo, como foi feito e, sobretudo, por que se fez de tal modo? Pois, essa crítica implica a indissolúvel

articulação entre suporte teórico e metodologia, considerando sempre, a mediação dos valores éticos que os subsidiam.

Ressalta-se que a práxis e o movimento de reflexão empreendido pelo grupo, afirmados como base do processo de transformação e de superação das formas, até então, adotadas, objetivaram-se como mediações constitutivas de um longo processo, que é vivido até o presente momento. E, tal processo pode ser caracterizado como sendo de busca por diretrizes de ações, cada vez mais, transformadoras, tanto da realidade estudada, como dos pesquisadores envolvidos. Constituíram-se, assim, as condições objetivas e, subjetivas, necessárias à aproximação com as concepções da pesquisa de cunho interventivo-colaborativo.

Para os pesquisadores, o fato de que, no processo de pesquisa, os rumos pudessem ser transformados, novas perguntas surgissem e, também, novos recursos pudessem aparecer como necessários constitui-se como salutar. Evidentemente, que, com isso, não são afirmados os princípios da desorganização, do imprevisto, mas se declara que a realidade é dialético movimento. Nesse movimento se revolucionam tanto a realidade social pesquisada, quanto da própria produção de conhecimento.

Desse modo, negando-se o ecletismo teórico, mantém-se sob a orientação teórico-metodológica anunciada. No campo teórico-metodológico da psicologia sócio-histórica, iniciou-se um processo de estudo e discussão sistemática sobre a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), como um modo de se realizar pesquisa aliada à intervenção. A intenção era a de promover reflexões sobre a fundamentação teórica e, sobre peculiaridades, desse modo de se produzir pesquisa e intervenções na realidade pesquisada.

Mediante a exposição deste recorte do percurso histórico do grupo no desenvolvimento dessa pesquisa, a participação no atual PROCAD evidenciou a importância da colaboração crítica, bem como, das possibilidades de apropriações teórico-metodológicas que estão sendo expostas neste artigo.

O processo de ebulição vivido pelo grupo de pesquisadores que se pode denominar de “revolução” (VIGOTSKI, 2000), ou seja, de crise de desenvolvimento, de superação e de produção de novas formas de pensar a realidade da pesquisa, reafirmou o eixo temático para a pesquisa, exigindo, mais enfaticamente, a mediação da categoria subjetividade.

Como um ponto especialmente relevante do debate do grupo, principalmente nos anos de 2012, 2013, provavelmente, tendo como uma das determinações a própria opção da aproximação com os referenciais da PCCol, destaca-se a importância da necessária coerência no ato de pesquisar, a certeza de que só o método garante a objetividade da ciência, neste caso, o materialismo histórico dialético e, de que o compromisso sócio-político da pesquisa é inerente ao processo que se realiza.

Os pesquisadores deveriam apenas questionar a atividade assistida ou deveriam intervir mais acentuadamente, apontando, também, para as possibilidades em relação à atividade realizada? Afinal, constitui ação ética, a promoção de espaços, nos quais se propicia um movimento de transformação das significações da atividade docente, da geração de novas necessidades de formação teórico-prática, que constituam coletivamente novas formas de agir? O que se entendia e se defendia como transformação? Quais os limites e as possibilidades de promoção de transformações destes espaços?

No processo de reflexão, formado a partir dos questionamentos anteriores, o grupo de pesquisa aproximou sua prática à prática do campo da pesquisa crítica de colaboração, que é fundamentada em Magalhães (2012) e colaboradores. Considera-se que essa perspectiva assume a intenção de intervir na realidade e compartilha o mesmo referencial teórico de base, a psicologia sócio-histórica, além de ser desenvolvida especialmente em escolas.

Considera-se que o movimento realizado, de adoção de novos procedimentos, para ser coerente com os fundamentos defendidos, deve ter a práxis como elemento essencial. Como indica Vazquez (2007, p 259) “a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis”.

No conjunto das reflexões citadas, adotou-se uma forma de se conduzir pesquisas educacionais, que pode ser intitulada “Pesquisa Crítica de Colaboração” (MAGALHÃES, 1998/2007). Este tipo de Pesquisa, tal como define Magalhães (2012), pode ser entendida como um procedimento teórico-metodológico de pesquisa, desenvolvido na realidade escolar, apoiada no Materialismo Histórico Dialético e, especialmente, nos trabalhos de Vygotsky (2001) sobre Aprendizagem, Desenvolvimento – Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Nas proposições da Pesquisa Crítica de Colaboração, pesquisa e formação não se confundem, mas, uma não se constitui sem a outra. Os pesquisadores investigam uma questão considerada importante para eles e, também, para os sujeitos envolvidos. O rigor da pesquisa se dá na explicitação do quadro metodológico, no compromisso do pesquisador em criticar continuamente sua própria ação e, também, em compartilhar os resultados encontrados. É no espaço de discussão criado pela pesquisa que se dá a formação de todos os participantes, incluindo a dos pesquisadores (ARANHA E MACHADO, 2013).

A partir da proposta da PCCol, pode-se perceber, elementos relevantes para o fortalecimento da relação entre pesquisa e intervenção, que era pretendida pelo grupo de pesquisa envolvido no PROCAD. Destaca-se a intencionalidade declarada de intervir na realidade e as orientações de como proceder para que essa intervenção ocorra de forma colaborativa e, não, prescritiva. O compromisso com a colaboração pode ser compreendido pelo entendimento das necessidades dos participantes da

pesquisa, pelo estabelecimento de objetivos comuns. E, ainda, merece ser destacado e, incorporado como um elemento do referencial teórico-metodológico, a necessária postura de abertura favorável ao processo de aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive, do pesquisador, por sua contínua reflexão sobre sua prática de pesquisa.

Os espaços reflexivos, organizados durante a pesquisa, se constituem em espaços intersubjetivos, nos quais os envolvidos realizam a atividade de refletir criticamente sobre a realidade escolar, sempre considerando as múltiplas determinações que a constituem. Destaca-se, como dialética, a reflexão, que garante a criticidade com relação ao objeto em discussão, visto que possibilita “apreender as leis sociais e históricas dos fenômenos na sua concretude, nas suas contradições, de modo que os objetos sejam considerados nas suas relações, no seu contexto, na sua totalidade” (LIBÂNEO, 2005, p. 59).

O compromisso de se desenvolver a crítica, tanto em relação à realidade social, quanto a respeito da atividade dos pesquisadores, compõe o processo de realização da pesquisa. No entanto, após um ano e meio (2013, 2014) de atividades, junto a uma escola pública de São Paulo, na perspectiva da PCCol, as dificuldades para lidar com as demandas, com as contradições da escola se acirraram, gestando a urgência da constituição do movimento de auto-crítica. Havia, no grupo, a menção da constante sensação de que a realidade “atropelava” os pesquisadores. A realidade objetiva e subjetiva oferecia as pistas que, sob mediação da produção de Heller (2008), tornaram-se evidentes.

As condições de produção da pesquisa sustentavam a necessidade da não submissão ao imediatamente percebido, evocando sempre a importância de se assumir a crítica radical sobre os fenômenos. E, mais, que a realidade só seria apreendida no movimento de ascensão do abstrato ao concreto, num movimento que se dirige para além da aparência, num processo pelo qual o objeto seja analisado à luz da totalidade.

A concentração nos escritos de Vygotski (2004), tornou-se essencial, sobretudo, naqueles que versam sobre o movimento de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, a crítica é uma constante, não é dirigida à sua recusa ou, à sua definição como bom ou mal, mas, sim, à apreensão de suas contradições e historicidade. Isso, mediante o movimento gerador da superação, considerando as categorias do materialismo histórico dialético, objetivando-se, assim, um processo de crítica e autocrítica fundamentada no método.

Mas, como afirma Heller (2008), “o cotidiano é inescapável” e, mediante as exigências do cotidiano pesquisado, se fez necessário que o grupo se fortalecesse teórica e metodologicamente para não sucumbir às visões imediatistas e a-históricas, podendo, assim, apreender as mediações essenciais à compreensão do processo, que se constituiu como foco da intervenção e análise. Sob tais mediações, ao grupo

de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade, constituiu-se a oportunidade da exposição do processo de produção de conhecimento, servindo-se da crítica e da autocrítica como geradores de teorizações e sínteses que compartilhadas geraram superações.

Diante do exposto, evidencia-se a essencialidade da crítica sobre o desenvolvimento dos estudos realizados no grupo, a fim de se entender o modo pelo qual ocorreu a apropriação do referencial teórico-metodológico, como os pesquisadores têm se servido desse referencial nas práticas de pesquisa e, ainda, quais desafios categoriais se mostravam urgentes. Tudo isso, frente a necessidade de superação das fragilidades do grupo e das contradições percebidas na realidade pesquisada.

A seguir, explicitam-se dificuldades e desafios enfrentados pelos pesquisadores no decorrer da pesquisa e as possibilidades de superação.

DIFICULDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PESQUISADORES NO DECORRER DA PESQUISA: AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Na tentativa de se enfatizar as reflexões destacadas da seção anterior, objetivou-se o recorte de uma das intervenções desenvolvidas e a análise, posteriormente, realizada. Compreende-se que, por meio deste recorte, seja possível explicitar o movimento crítico que fundamenta a escolha por esse tipo de pesquisa.

Em um dos encontros na escola, após uma intensa discussão sobre dificuldades específicas, apresentadas pelos professores, sobre como lidar com alguns alunos, ao se indicar possibilidades e reflexões sobre formas de compreender o problema e sua histórica constituição, ouviu-se dos professores o seguinte: “não adianta ficar falando... queremos que nos digam o quê fazer... queremos receita mesmo!!!” (Prof. 1)

Nesse momento, o grupo perguntou-se: como lidar com uma situação em que se é pressionado a dar soluções prontas e, não, a estimular uma participação crítica? Como partir da realidade, apresentada pelo professor, do empírico, de modo a gerar movimentos de reflexão, em que o singular é destacado e analisado à luz do universal. Como, mesmo imersos no cotidiano (pesquisadores e colaboradores) é possível criar melhores condições objetivas e subjetivas de superação das contradições surgidas?

Sem a intenção de apresentar a *posteriori* as “soluções” para tal situação, lançaram-se algumas pontuações ou, mesmo, sínteses teórico-metodológicas, sempre provisórias e constituídas nas discussões avaliativas e críticas do grupo.

Um aspecto evidenciado, ao longo do processo de análise crítica, é o da importância de se estabelecer a pesquisa como práxis. Sabe-se que muitas são as possibilidades de que, sob mediação do senso comum, o cotidiano conduza os pesquisadores, ao preconceito, tal como expressado na afirmação de que era esperado e, óbvio, que “o professor sempre quer receita”; “os professores são assim...”,

fragilizando, desse modo, o empenho teórico-metodológico dos pesquisadores em negar visões imediatistas e a-históricas da realidade, impeditivas da apreensão das mediações essenciais à compreensão do processo.

Destaca-se que, mediante o quadro apresentado, constituiu-se a necessidade de se apreender, com mais rigor, as significações contidas nas falas dos professores. O quê exigiria uma análise mais aprofundada, durante o processo. Mas, muitas vezes, esse tipo de análise se torna inviável, considerando que as análises desenvolvidas pelo grupo são orientadas pelo procedimento teórico metodológico intitulado “Núcleos de Significação” (AGUIAR E OZZELLA 2013). Tal procedimento, também ancorado no materialismo histórico dialético, exige uma aprofundada reflexão sobre as informações.

Destaca-se, ainda que, em consonância com o método, não se pode tomar a “aparência como essência”, pois, deste modo se produz análises aligeiradas, que comprometem as ações futuras da pesquisa. Com isto afirma-se que o significado daquilo que era verbalizado, não bastava como possibilidade de análise. Como ensina Vygotski (2001), é preciso apreender os sentidos historicamente constituídos, “a gênese social do individual”, as mediações constitutivas das formas de pensar, agir e sentir daqueles professores em particular.

Sob a finalidade de se apreender a contraditoriedade constitutiva da realidade pesquisada e suas múltiplas determinações, o grupo de pesquisa, realizou esforço analítico-interpretativo e interventivo, buscando, tal como indica Prado Jr. (1980, p. 395), momentos que indiquem “a substituição de um termo (conteúdo) por outro no curso do pensamento conceptual, e isto é a negação”.

Defende-se que o foco do pesquisador, que adota os pressupostos do materialismo histórico dialético, incida sobre as transições, isto é, sobre o movimento, no qual o sujeito, ao ser afetado pelo novo, se questiona, pondera e, possivelmente, nega o instituído, transformando-o, ao mesmo tempo, em que o incorpora, via superação.

Ressalta-se a importância de que os pesquisadores se apropriem da riqueza e da novidade que o singular revela, mas, também do risco de, nele, se deter sem explicar sua constituição histórica, sem avançar para além do “caso singular” e suas idiossincrasias. E, ainda, mediante a necessidade de que tais pesquisadores dêem conta das mediações e contradições constitutivas do objeto singular, alerta-se para a necessidade de que sejam criadas “zonas de inteligibilidade”, não, exclusivamente, sobre as significações do sujeito, como também, sobre os processos educacionais produzidos por esses sujeitos, no movimento de subjetivação e objetivação.

Do exemplo já citado, destaca-se um conjunto de mediações, ainda pouco explorado, tanto nas discussões realizadas junto aos professores e à equipe gestora, quanto entre o grupo de pesquisadores. Refere-se à necessidade de discussões sobre as políticas públicas e sobre as próprias condições trabalhistas do momento. Mais uma vez, a reflexão teórico-metodológica indica a urgência da apreensão dos múltiplos determinantes da realidade pesquisada.

A realização de uma discussão mais precisa da categoria historicidade, evidenciou a fragilidade do pensamento analítico na apreensão das mediações constitutivas do real, quando a noção de materialidade e dialeticidade, constitutivas de tal categoria não foram consideradas com a devida radicalidade. Pode-se dizer que à intervenção e à análise, realizadas pelos pesquisadores, não foram consideradas, como elemento da máxima relevância, nem as políticas públicas, que vigoravam no campo da avaliação, das condições salariais etc, nem tampouco, as condições de trabalho, nas quais os professores se encontravam. Pois, à época deste projeto, os professores do Estado de São Paulo enfrentavam uma situação de greve que durou 80 dias, com diversos desdobramentos financeiros e sócio-afetivos.

Ao se propor a produção de pesquisa num campo com as características próprias da realidade educacional brasileira, sobre a qual muito se tem discutido, a respeito da necessidade de se gerar conhecimento contributivo para qualificação do trabalho do professor, não se pode fazê-lo de modo ingênuo ou imediato. Pois, a tarefa que se impõe é a de se apreender as múltiplas mediações que constituem essa realidade estudada. Oportunamente, resgata-se a tese pela qual Marx afirma que: “Toda Ciência seria supérflua se a forma Fenomênica e a essência coincidissem diretamente” (apud KOSIK, 2011, p. 17).

Ressalva-se que a categoria historicidade foi tomada como campo de reflexão pelo grupo e discutida. Contudo verificou-se que existe uma lacuna entre a compreensão conceitual da categoria e a capacidade analítica e interpretativa de articulá-la à realidade, de fazê-la penetrar no real, de modo a desvendar as contradições presentes, isto é, de desvelar mediações e os desdobramentos decorrentes desse processo.

Havia conhecimento sobre a greve que se constituía como um dos determinantes a ser considerado, que, também, as políticas públicas devem ser analisadas. A complexidade a ser enfrentada estava na necessidade de não se reter a análise no singular professor/educador, deixando-se de apreender as formas e modos como a totalidade, compreendida pelas políticas e macroestrutura, se apresentava e constituía o singular. A intenção, nem sempre atingida, era de captar a totalidade; as políticas, as questões sociais, a cultura, os valores, no singular, configuradas no singular, sem perder sua especificidade, historicamente constituída, apreendendo-a e explicando-a a luz da totalidade.

Percebe-se que, no processo de crítica e, de autocrítica, como a história de vida do professor, as condições objetivas da escola, mesmo consideradas pelos pesquisadores, o foram de modo insuficiente. Assim, infere-se que as categorias teórico-metodológicas não devem ser tomadas como retórica, têm que cumprir sua função explicativa sobre uma situação em particular, que só se revela via a apreensão de suas mediações.

Sob mediação dos postulados de Marx, o que se busca são as relações, considerando que são historicamente constituídas e que, no seu devir, “os fatos não interessam senão como expressão do seu dinamismo, [...] no seu passado, no seu presente, e, por conseguinte também no seu futuro” (PRADO JR, 1980 p.422).

Mediante a compreensão de que o real é contraditório, de que nada é fixo, imutável, entende-se que o pensamento dos pesquisadores também deve se colocar em movimento e seja pensamento deste movimento, seja um pensamento consciente da contradição (LEFVREVE 1980).

Ao se retomar os dados sobre o processo recíproco de pesquisa e intervenção, se obtém condições de se inferir, do movimento analítico realizado, especialmente em relação às intervenções realizadas durante o ano de 2013 e 2014, o quanto a tentativa de se desenvolver a práxis na pesquisa, nem sempre era considerada bem-sucedida. Pois, as ações das pesquisadoras pareciam não convergir para as demandas da escola e dos professores. Presenciou-se o surgimento de concepções pessimistas, paralisantes frente a uma situação que, talvez, fosse inusitada, não esperada pelo grupo de pesquisa. Ao se tomar tais impressões e sentimentos, como eixo de reflexões no grupo, propôs-se o debate, das noções de desenvolvimento, contradição, crise e transformação. No intuito de iluminar essa discussão recorreu-se a Vigotski como o autor que, no campo da psicologia, fornece a base ao referido debate.

Para Vigotski, “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (2000). Como desdobramento destas concepções que, na visão das pesquisadoras, constituem orientações para a análise, o autor afirma que: “A tarefa principal de análise é mostrar como se produz a reação individual em ambiente coletivo” (VYGOTSKI, 2000, p. 151). Pode-se, então, afirmar que a reação individual se produz na história social.

Sem simplificar a discussão sobre transformação, defende-se que ela se refere à modificação das bases de produção material e emocional, à reorganização dos sentidos que levam a ação. Salienta-se a ideia de não se perder a noção do processo como um todo em movimento, de que não se pode reter a análise num momento específico ou, somente num fragmento, sujeito às situações vistas como “fracassadas”, como indicativas de que “nada do que foi feito se salvaria”.

Vigotski afirma que seria ingenuidade considerar que revolução e desenvolvimento são processos incompatíveis, que podem ser apreendidos desvinculados um do outro. Pois, um processo pressupõe, reciprocamente, o outro, visto que o desenvolvimento humano é processo complexo e dialético, que se caracteriza por complicada periodicidade, fluxos e influxos das diversas funções psíquicas e, portanto, não se limita às mudanças quantitativas, mas, sim, abrange as transformações qualitativas. É por isso que, em análises mais superficiais, não se vê mais que rupturas, quando a trama histórica parece se romper, quando na realidade ocorrem mudanças e saltos, aparentemente, bruscos.

Em que sejam consideradas as proposições de Vigotski (2000), verificou-se que, algumas situações de crise, tal como as vividas pelo grupo em questão, foram apreendidas afetiva e, cognitivamente, em sua imediatez, sem análise aprofundada das mediações que as constituía. Tais considerações podem fornecer fundamentos para se refletir sobre o risco de enganos com análises superficiais, que não abarcam o processo constitutivo dos fenômenos, do que decorre ora otimismo cego ora, o pessimismo, também, cego.

Nesse processo, viu-se a possibilidade de análise de uma dimensão subjetiva, própria dos sujeitos, que vivem e trabalham na escola pesquisada e, também, dos que pesquisam a realidade escolar. Todavia, tal dimensão contém a objetividade como elemento constitutivo e, assim, será considerada. Então, recorreu-se a uma nova categoria da psicologia sócio-histórica: a dimensão subjetiva da realidade.

Segundo Bock e Gonçalves (2009, p.143), a Dimensão Subjetiva da Realidade pode ser entendida como “[...] construções individuais e coletivas, que se imbricam, em um processo de constituição mútua e que resultam em determinados produtos que podem ser reconhecidos como subjetivos”. O conhecimento dessa dimensão subjetiva trata de algo que está presente na escola, que constitui professores e que faz parte, é constitutivo da dimensão objetiva. Por conseguinte, quanto mais se pesquisar os processos constitutivos do professor, mais conhecimento se produz sobre ele e sobre a realidade educativa, que inclui elementos micros, da singularidade do profissional da escola e elementos macros, como as políticas públicas de formação docente.

Ao reconhecer-se a dimensão subjetiva, como categoria constitutiva essencial dos processos educacionais, talvez, se aprofundem nos estudos da realidade dos processos educacionais e, ainda, se teorizem de modo que tal categoria se constitua como instrumento teórico-metodológico favorável ao campo formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi apresentar o movimento de produção de sínteses teórico-metodológicas, no processo de análise crítica do desenvolvimento dos estudos realizados por um grupo de pesquisa de uma universidade particular de São Paulo, explicitando o processo de mediação do materialismo histórico dialético e da psicologia sócio-histórica, nas práticas de pesquisa e, portanto, nas transformações ocorridas no grupo.

Destaca-se que as contradições estão presentes no movimento dialético das múltiplas determinações que constituem a realidade, dando-lhe caráter dinâmico e automovente. (CURY, 1985,35), afirmando-se que é mediante a reflexão da dialética do real, que são conhecidos os objetos de estudo, de modo aprofundado e que, só assim, as possibilidades pesquisa e produção de conhecimento poderão se constituir como práticas compromissadas com a transformação da realidade social.

Ressalta-se que, ao se refletir sobre as possibilidades dos processos formativos, vivenciados pelos professores, gerarem transformações e, assim, contribuir à consecução dos objetivos propostos pelo grupo de pesquisa, submete-se à necessidade de se considerar, nas análises, a dialética constitutiva tanto da realidade pesquisada, quanto a do grupo de pesquisa.

Mediante as contribuições teórico-metodológicas destacadas, vê-se a possibilidade da análise radical, não só da “crise” vivida pelo grupo, mas, também, da realidade pesquisada. A fundamentação e a crítica oferecem o caminho para a coerência teórico-metodológica e para o compromisso social com a pesquisa, pois, os pesquisadores não são neutros e a cientificidade do processo será garantida pelo método, crítico por excelência.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

ARANHA, E. G.; MACHADO, V. C. Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisa fundamentadas na perspectiva sócio-histórica: um desafio. In: MAIA, H.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.) **Formação, Atividade e Subjetividade: Aspectos Indissociáveis da Docência**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013, p. 298-320.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

KOSIK, K. (1963) **Dialética do concreto**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. São Paulo: Ed. Siglo Veintiuno, 1980

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: Ghedin, E (org) **Professor Reflexivo no Brasil: questões e crítica de um conceito**. S.P. Cortez, 2005, p. 59 (53 -79)

MARX, K.. Manuscritos econômico-filosóficos. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
(Coleção Os Pensadores).

MÉSZAROS, I. **Poder e Ideologia**. Boitempo Editorial, São Paulo, SP 2004.

MAGALHÃES, M. C. (1998). Formação Contínua de Professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113

_____ Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: _____. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____ Vygotsky e a Pesquisa de Intervenção no Contexto Escolar: a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol In: LIBERALLI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola. Recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 13-26.

Marx (1844) Manuscritos econômico-filosóficos. In: _____. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 5ª Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores

PRADO, JR **Dialética do conhecimento**. 6ª Ed. S.P.,1980.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 1. ed., Buenos Aires, Argentina: CLACSO / São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1930) O Método Instrumental em Psicologia. (Conferência proferida na Academia de Educação Comunista N. K. Krüpskaia. Do arquivo pessoal de L. S. Vygotsky). In: _____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a, p. 93-101.

_____ (1930) Sobre os Sistemas Psicológicos. In: _____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b, p. 103-135.

_____ Obras escogidas – Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, p. 11-340, 2000. Disponível em: <<http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

ANÁLISE DE PROCESSOS GRUPAIS NO CAMPO EDUCACIONAL POR MEIO DO TESTE SOCIOMÉTRICO

Tatiana Lima Brasil (UFPE)
tatiana.limabrasil@gmail.com
Aurino Lima Ferreira (UFPE)
aurinolima@gmail.com

INTRODUÇÃO

No cenário atual, o campo educacional enfrenta o desafio de lidar com situações que extrapolam o âmbito da mera apreensão de conteúdos, sendo convidado a pensar caminhos de formação humana (RODRIGUES, 2001) capaz de ajudar a compreender o manejo das relações interpessoais no intuito de problematizar o crescente aumento de problemas de relacionamento pessoais e sociais dentro dos espaços educativos, seja entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores, direção e professores, direção e alunos, etc.

O trabalho grupal como espaço de pesquisa dos processos de humanização compõe uma longa tradição nos estudos da Psicologia, que vai desde os trabalhos iniciais de Freud (1976) até os metódicos experimentos de Kurt Lewin (1989), os grupos de encontro de Carl Rogers (1978). Contudo, há ainda uma escassez de reflexões sobre estes processos no campo educacional.

Para Kurt Lewin (1946), os processos de aprendizagem ocorrem no contexto de um campo grupal. Em suas experiências demonstrou que as dinâmicas grupais são processos capazes de encaminhar a formação de normas, a comunicação, a cooperação ou a competição, distribuir poder e formar lideranças.

Um processo educativo emancipador apoia-se na dialogicidade e no compartilhamento grupal, envolvendo a interdependência de aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Conforme Dourado (2009), existe uma busca por explicitar e delimitar os indicadores da qualidade da educação e da escola, assim esta preocupação se faz presente nos discursos dos governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação. Neste sentido,

[...] a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (DOURADO, 2009, p. 202).

A relações sociais representariam assim, o resultado macro das relações que o indivíduo estabelece com os contextos e das relações que for capaz de estabelecer consigo e com os outros nas interações em pares e em grupos. Saviani, Cascino e Costa (2000, p. 32) indicam que:

As novas diretrizes da educação no Brasil propõem o estudo publicado pela UNESCO, no relatório de Jacques Dellors, o qual defende a ideia de que educar é desenvolver, no ser humano, quatro competências básicas: pessoal (aprender a ser), relacional (aprender a conviver), produtiva (aprender a fazer) e cognitiva (aprender a conhecer).

Assim, apesar de reconhecermos a importância do “aprender a conviver” como ponto primordial para a qualidade da educação e ampliação da aprendizagem, estas questões não são vivenciadas efetivamente no campo educacional, pois a realidade do cotidiano escolar, baseada na racionalidade técnica, impõe aspectos mercadológicos ao currículo e às práticas educativas evidenciando assim uma história diferente. Pois conforme Silva (2008) é necessário romper com algumas características do campo educacional estabelecidas na modernidade que estão fortemente baseadas no estímulo à competitividade e centramento no individualismo. Tais aspectos podem levar a desvalorização dos encontros dos grupos humanos e obscurecer o papel das interações para a formação dos seres.

Para Moscovici (2012), a busca do autoconhecimento e o perceber o outro e a si em interação e integração constante são estimulados a partir das vivências realizadas em grupo. Segundo Pierre Weil (2002 p, 13), em relação aos processos grupais, “[...] a intenção é a de desenvolver relações humanas que atinjam o nível das atitudes e de condutas individuais, e não apenas o das opiniões”. Este processo permitiria o crescimento pessoal e grupal.

Em pesquisa desenvolvida pela UNESCO, Casassus (2009, p.157) indicou que o ambiente socioemocional da escola é uma das esferas centrais na melhoria dos processos de aprendizagem, situando para isso três aspectos:

[...] 1) que estas são esferas de intervenção e, por isso, podem ser objeto de políticas e medidas públicas; 2) que estas esferas são as que mostraram ter maior impacto no desempenho dos alunos; e, 3) que as intervenções devem se situar no nível das interações. Compreender melhor sua dinâmica é abrir oportunidades para as crianças em situações de desvantagem.

Delors (2003), indica-nos que a história humana sempre foi escrita por conflitos de diferentes ordens, desde os raciais até religiosos. Portanto, caberia à educação trabalhar para a mudança desse quadro desde a simples ideia de ensinar a não-

violência, o não-preconceito até uma influência direta no plano das políticas públicas. Nesse sentido, Delors (2003) aponta o uso de duas vias complementares: a primeira diz respeito à descoberta progressiva do outro sob os seus diferentes e múltiplos aspectos, a segunda inclui uma visão de educação que se estende ao longo de toda a vida, havendo, para isso, a necessidade de participação em projetos visando o bem comum.

Assim, como destaca Delors (2003), o aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências implica, além de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, a necessidade do respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Neste sentido, perguntamos: Seria possível mapearmos os deslocamentos grupais de adolescentes que participaram de uma experiência educativa que visava promover a melhoria de relações interpessoais?

Esta pesquisa, objetivou apresentar os deslocamentos grupais vivenciados por quatorze adolescentes que faziam parte de uma experiência educativa que buscava promover o desenvolvimento de relações interpessoais, mais especificamente indicamos, através do sociograma, o lugar e o *status* que cada participante ocupa dentro do grupo; os líderes e as estruturas de liderança presentes no grupo; a estrutura do grupo e as configurações de subgrupos, isolados, periféricos e solitários que se formam na sua constelação.

PROCESSOS GRUPAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

Durante toda a existência da humanidade as dinâmicas lúdicas, na forma de jogos grupais sempre se fizeram presentes. Os jogos em grupos estavam na vida humana antes mesmo de vivermos organizados na forma de sociedade. As atividades em grupo no campo educacional têm a intenção e o fim de promover integração, interação, aprendizagem de viver juntos entre outras possibilidades. Assim, os processos grupais representam fonte significativa de promoção do conhecimento e crescimento humano. Sabemos também que os processos grupais podem ocorrer a todo o momento, visto que estamos inseridos todo o tempo em grupos pequenos, como os formados pela família ou os grandes grupos como a escola.

Conforme Mailhiot (2013), os processos de aprendizagem ocorrem no contexto de um campo grupal que é, por sua vez, articulado a um campo social. A dinâmica dos grupos inclui os processos de formação de normas, comunicação, cooperação e competição, divisão de tarefas e distribuição de poder e liderança. Esses processos são relacionados à aprendizagem no e pelo grupo.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 da educação nacional nos artigos 1 apresenta a premissa para a educação e seu “lôcus” de desenvolvimento:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1998, p.s/p)

De acordo com Barros (2004), a estratégia de organização de pequenos grupos em sala de aula é considerada por diversos pesquisadores em ensino. A explicação para este fato estaria no reconhecimento de que o trabalho em grupo é capaz de tornar mais frequentes e profundos os *insights* e as soluções, que não ocorreriam facilmente em processos individuais.

Os grupos em processos educativos são criados de modo institucionalizado e possibilitam, a partir de uma rede de relações intersubjetivas, a formação em experiência e em cooperação. De acordo com Silva (2008 p.89):

O elemento comum a Piaget, Dewey e Lewin, a par, é claro, do foco dado à experimentação no campo da educação e na relação dialética entre o experimentar e a reflexão sobre a experiência, reside na presunção de que o aprender é não apenas um processo, mas, um processo de natureza contínua e que a evolução desse processo dá-se pela experiência direcionada, polarizada em um objetivo definido.

Para Bastos (2010), a aprendizagem centrada nos processos grupais coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração, uma reelaboração, de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros. Sendo a aprendizagem um processo contínuo em que comunicação e interação são indissociáveis já que aprendemos a partir da relação com os outros. Nesse sentido, criar condições para ampliar a comunicação efetiva e abertura ao diálogo, em salas de aula, pode gerar situações propícias a aprendizagens significativas e relações mais autênticas.

Para aceder ao altruísmo e se tornar capaz de abertura em suas comunicações humanas, o ser humano, qualquer que seja o seu grau de socialização, deve se libertar dessa falsa obsessão de que apenas aqueles que a nos se assemelham nos são próximos, e que, para serem fraternos conosco, os outros devem ser idênticos a nós. É o primeiro passo na aprendizagem da autenticidade. (MAILHIOT, 2013, p. 111)

Assim, quando decidimos buscar uma reflexão sobre grupos e as dinâmicas que emergem das interações, pensamos nos grupos em processos formativos encontrados nos cursos organizados por turmas, nas salas de aula em convivência e relacionamentos de aprendizagem, para compreender as relações interpessoais e suas implicações para aprender a ser e a conviver.

O grupo é o contexto onde se pode reconstruir e criar significados, vivenciar e re-significar questões, através da troca de informações, do insight, da identificação e outros processos (Ribeiro, 1995). O grupo funciona como um campo de referências cognitivas e afetivas, onde o sujeito se integra e se reconhece, podendo tanto bloquear quanto estimular processos criativos e críticos. (AFONSO; SILVA; ABADE, 2009, p.708)

Segundo Afonso, Silva e Abade (2009), o grupo é um espaço de abertura tecido por uma rede de vínculos entre os participantes e na medida em que são construídas relações de cooperação, não impedindo os conflitos, mas minimizando-os, o ambiente de aprendizagem se torna mais acolhedor e o educando encontra forças para se entregar ao “risco” de se educar. O sentimento de acolhimento representa assim um suporte para o processo de aprender.

O uso de processos que valorizam a dinâmica de grupo em salas de aula constitui-se em uma possibilidade de exercitar a vivência em ludicidade e em desafio e que, se esta vivência for trabalhada com calço em um plano de ensino estruturado adequadamente, permitirá que os alunos sejam induzidos a reflexões que podem produzir cognição do modus operandi de um dado paradigma, seja esse paradigma qual for, permitindo, por isso mesmo, que o docente possa fazer uso dessa reflexão crítica produzida pelo exercício da dinâmica para extrapolar para diferentes terrenos de sua prática pedagógica, produzindo conhecimento de natureza formativa autóctone. (SILVA, 2008, p. 86-87).

Um dos destaques no Brasil nos estudos sobre os processos de grupos, surge das pesquisas em psicologia social realizados por Moscovici (2002). A autora trabalha com o “Laboratório de Sensibilidade” que oferece um formato de trabalho com interações grupais, de modo similar à proposta de T-grupo de Kurt Lewin em vários aspectos. Ambas as modalidades de processos grupais estão baseadas numa proposta que se antecipa em registrar o seu distanciamento da ideia de terapia de grupo, visto que o sentido real do laboratório e do t-grupo é a realização de formação para participantes não conflitados e que buscam adquirir e aperfeiçoar habilidades como membros de

grupos, sendo o aqui-e-agora vivenciados conjuntamente valorizados para o aspecto formativo. Percebe-se neste contexto participantes mais abertos e motivados para o crescimento. As fontes de aprendizagem provêm da confiança em si e no próprio grupo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de forma mais ampla, situa-se no campo multiparadigmático da pesquisa qualitativa. Lincoln e Denzin (2006, p. 390) defendem que os pesquisadores, nessa perspectiva, “[...] são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana”.

Foram investigados 14 (quatorze) adolescentes de baixa renda, com faixa etária entre 14 e 17 anos, frequentando da 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio quando da conclusão da pesquisa. Os participantes estudavam pela manhã em escolas de ensino formal (públicas) da cidade do Recife e no período da tarde faziam parte de um curso de educação não formal, oferecido por uma entidade de caráter civil da comunidade do Coque, Recife, e que tinha por objetivo favorecer processos grupais.

As intervenções com vistas ao desenvolvimento grupal organizaram-se a partir da realização de 30 encontros e seguiam os moldes dos grupos de sensibilidade de Moscovici (2004, 2012). Incluímos um pré-encontro no qual apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aplicamos o Teste Sociométrico. Também acrescentamos um encontro final no qual realizamos uma apresentação parcial dos dados aos participantes, assim como reaplicamos o Teste sociométrico no intuito de acompanhar se houve deslocamentos dos participantes dentro da estrutura grupal.

Os encontros foram realizados numa sala de aula de uma organização da sociedade civil da comunidade do Coque, Recife/PE. Cada encontro de intervenção seguia 3 momentos vivenciais espiralados:

1º Momento: INTROSPECÇÃO – EU COMIGO MESMO - Cada participante era orientado num clima de tranquilidade e silêncio a refletir e a tentar se perceber, entrar em contato consigo mesmo, observar suas emoções e seu estado de espírito ou a realizar atividades direcionadas com essa intenção. A intenção era propor uma espécie de preparação para as interações com o grupo.

2º Momento: DIALÓGICO “EU COM OS OUTROS” – Abertura de roda de diálogos para socializar as reflexões feitas individualmente, seguida de dinâmicas grupais apresentadas por Moscovici (2012, 2004).

3º Momento: CONVIVER – NÓS TODOS - Todos juntos foram envolvidos em atividades de tarefa, um momento de criação. Assim várias oportunidades foram propostas: elaboração de cartazes, cenas teatrais ou qualquer expressão simbólica que representem o que foi compreendido/aprendido no dia sobre a temática. Ao final de cada encontro os estudantes eram convidados a registrar de forma verbal ou escrita quais os sentimentos e impressões do encontro vivenciado.

Durante todos os encontros realizamos observação participante na perspectiva de Malheiros (2011). A construção dos dados deu-se através do Teste Sociométrico. Ele foi proposto por Moreno (1974) como instrumento metodológico para estudar, medir e compreender a rede de relações que se estabelecem naturalmente nos grupos, e que, em última instância, indica a saúde e a patologia das relações humanas em geral e o nível de coesão e da saúde grupal. De acordo com Moreno (1974, p. 41-42), ele é

[...] um método de pesquisa de estruturas sociais através da medida das atrações e rejeições que existem entre os membros de um grupo. No domínio das relações interpessoais, são utilizados conceitos de significado humano, como 'escolha' e 'aversão' [...].

Paixão, Muchon e Solomon (2002, p. 166), partindo do trabalho de Moreno, criador do psicodrama, apontam que o questionário sociométrico permite “[...] observar, descrever e medir o grau de coesão grupal, ou seja, a rede de relações entre os participantes. [...] pesquisa ele as alterações e as repulsões dos componentes do grupo”. Corroborando com esta ideia, Naffah Neto (1979) afirma que o objetivo do teste sociométrico é pesquisar a estrutura dos grupos humanos, suas configurações fixas e móveis, suas formações e transformações e toda a força criadora que os anima em seus movimentos espontâneos de abertura, participação e comprometimento com sua própria existência intersubjetiva. Gil (1995, p. 154) indica que sua aplicação no campo educacional possibilita:

[...] a obtenção, com bastante precisão, dos seguintes dados: a) a posição que cada um dos componentes ocupa no grupo, bem como a que julga ocupar; b) as relações de afinidade e de conflito entre os componentes do grupo; c) a estrutura sociométrica do grupo; rede de comunicações, focos de tensões, subgrupos etc.; d) a dinâmica dos grupos: modificações dos quadros e evolução dos processos grupais.

Durante cada uma das aplicações, o pesquisador entregou a cada um dos participantes uma Ficha de Sociograma, adaptada do questionário “Quem escolhe quem” desenvolvido por Paixão; Muchon e Solomon (2002), contendo três perguntas,

relacionadas as seguintes situações: situação afetiva (Quem eu escolheria para meu companheiro de diversões), situação intelectual e cultural (A quem do grupo eu escolheria para me ajudar nos estudos) e situação funcional (A quem eu escolheria para ser meu representante de turma). O critério de escolha destas três situações foi montando juntamente com os membros do grupo que deveriam escolher uma situação plausível de ser realizada.

Cada um dos participantes foi estimulado a escolher três companheiros para cada uma das atividades. Com as respostas dadas pelos membros do grupo e registrado nos Testes Sociométricos de Escolhas, tem-se um esquema diagnóstico (sociograma) da rede de relações intragrupais que, por sua vez, servirá de base para a análise e compreensão das relações intersubjetivas que ocorrem no grupo.

Os dois momentos de aplicação do teste sociométrico foram denominados nesta pesquisa de “Início” para a aplicação realizada no início do estudo e “Final” para aplicação realizada no final do estudo.

RESULTADOS

Apresentamos a seguir quatro Sociogramas que, de uma forma mais direta, revelam os principais aspectos da rede de relações que se formam a partir do critério utilizado nas respostas ao Teste Sociométrico, bem como as relações de lideranças que se estabelecem na estrutura do grupo.

O primeiro Sociograma (Figura 1) mostra-nos, como uma espécie de fotografia panorâmica do grupo no início e ao final da observação, o conjunto de todas as eleições (positivas) decorrentes do Teste Sociométrico, indicando a natureza, as congruências das eleições e as direções das atrações que se estabelecem no grupo em função do critério estabelecido para as três situações escolhidas nesta pesquisa: situação afetiva, intelectual e funcional.

A ordem e a direção das eleições são representadas por setas em cores diferentes, a saber: as setas na cor vermelha indicam as eleições na situação afetiva, as azuis indicam as eleições na situação intelectual e as verdes indicam as eleições na situação funcional.

do grupo, formam-se as tabelas T1, T2, T3, T4 e T5, referentes, respectivamente, ao número de subgrupos, participantes solitários, periféricos, concentração em torno do líder e isolados; estes dados prestam-se para observar as mudanças na estrutura do grupo acompanhado.

Tabela 1: Número de subgrupos nas três situações estudadas

Situações	Subgrupos	
	Início	Final
Situação Afetiva	5	0
Situação Intelectual	5	0
Situação Funcional	4	0
Total	14	0

Fonte: os autores

Uma visão geral desta tabela nos permite perceber uma ausência de subgrupos ao final da avaliação o que indica a presença de um aumento na rede de relações grupais. Isto parece indicar, em função da ausência de subgrupos, que o grupo de alunos teve uma evolução na estrutura das relações grupais a partir da experiência vivenciada, pois a presença de subgrupos indica que o grupo ainda está na fase de agrupamento, não havendo ainda uma estrutura de grupo na rede de relações. Não foram encontradas diferenças entre as três situações pesquisadas (afetiva, intelectual e funcional) quanto ao número de subgrupos.

Tabela 2: Número de Solitários nas três situações estudadas

Situações	Solitários	
	Início	Final
Situação Afetiva	2	0
Situação Intelectual	4	0
Situação Funcional	3	0

Fonte: os autores

Como destaca a teoria moreniana, o solitário é alguém que ainda não faz parte do grupo, pois não se sente vinculado a ninguém, como também não é incluído pelos

outros participantes. No grupo em estudo, tivemos no início a presença de cinco solitários no total das situações, sendo que a situação intelectual era a que favorecia o maior aparecimento deste fenômeno, quatro alunos ao todo. Destes quatro alunos, dois (Gudimylla e Pedro) não se ligavam ao grupo em nenhuma das três situações, o que nos leva a pensar nas dificuldades apresentadas, principalmente por Pedro para permanecer no grupo, já que Gudimylla ao final estava incluída na rede de relações, enquanto ele não foi nem citado na composição da rede grupal. Vale salientar que este aluno apresentava desde o início da intervenção uma extrema dificuldade de acompanhar as atividades do grupo, tanto a nível cognitivo, como afetivo e relacional, permanecendo no curso pela “[...] insistência da mãe, que queria porque queria que o filho conseguisse melhorar de vida” (Observação participante).

Ao final da avaliação, todos os indivíduos estavam incluídos no grupo, com exceção de Pedro que saiu do grupo antes da sua conclusão. Isto pode indicar que houve um aumento dos processos de inclusão dentro do grupo, pois estes alunos passaram a fazer parte da teia grupal.

Tabela 3: Número de Periféricos nas três situações estudadas

Situações	Periféricos	
	Início	Final
Situação Afetiva	4	2
Situação Intelectual	3	4
Situação Funcional	3	10

Fonte: os autores

Os periféricos são os elementos que ocupam as margens do grupo e tenderam a aumentar de número com o processo de intensificação das relações grupais, da redução dos subgrupos e forte concentração em torno de alguns líderes.

O aumento dos periféricos também indica uma intensa movimentação interna na rede grupal, na qual os seus elementos estão em um processo de movimento dinâmico em busca de novas parcerias que lhes permitam uma participação mais efetiva dentro do grupo. Assim, espera-se que haja uma diminuição gradativa do número de periféricos ao longo do trabalho; contudo, na etapa de reorganização grupal era esperado este aumento.

Tabela 4: Número de Concentração máxima em torno do “líder” nas três situações estudadas

	Concentração máxima em torno do Líder	
	Início	Final
Situação Afetiva	3	9
Situação Intelectual	4	8
Situação Funcional	4	11

Fonte: os autores

Segundo Moscovici (2012), o termo “líder” refere-se à pessoa no grupo à qual foi atribuída, formal ou informalmente, uma responsabilidade para dirigir e coordenar as atividades relacionadas às tarefas ou metas a serem alcançadas pelo grupo. O líder, portanto, é aquela pessoa que assume a tarefa de orientar e influenciar os membros do grupo na direção de suas metas.

O índice de eleições positivas recebidas por um determinado membro do grupo indica o grau de liderança que ele exerce na estrutura grupal. Neste sentido podemos perceber que após a experiência houve um aumento significativo tanto no número de lideranças potenciais, como a emergência clara de fortes lideranças. Os alunos Joaquim Neto e Aristófanos, que já sinalizavam um potencial de liderança no início do trabalho, fortaleceram-se, conseguindo atrair um maior número de participantes.

A compreensão do fenômeno liderança supõe compreendermos as redes de relações que se estabelecem entre os membros de um determinado grupo em um determinado contexto, afinal, como afirma Moreno (1994b, p. 198),

Liderar é função da estrutura grupal. A forma que assume depende da constelação do grupo em particular. O índice de poder de determinado líder depende dos índices de poder das pessoas que são atraídas e influenciadas por ele. Tais índices são expressos, da mesma forma, pelo número de pessoas atraídas e dominadas por elas. Portanto, o índice de força do líder também depende das redes de comunicação psicossocial a que estas pessoas pertencem e da posição que as próprias redes têm em toda a coletividade onde sua liderança opera.

Neste sentido, houve um incremento da liderança no nível funcional, possivelmente decorrente do fato de terem sido as duas lideranças mais votadas, nesta área, responsáveis por dirigirem o grupo de discussão dos alunos. Este grupo foi criado pelos alunos para favorecer o fortalecimento dos laços entre eles e também ajudar nos processos de negociação com a instituição. Não houve diferença na escolha entre as lideranças nas três situações, ou seja, os líderes escolhidos estavam presentes

nas três situações, o que nos parece indicar que a escolha do líder estava sendo feita mediante a sua capacidade de congregar coerentemente as várias dimensões pesquisadas (afetiva, intelectual e funcional), o que corrobora com a ideia de que uma educação que estimule as relações grupais ajuda na emergência e fortalecimento das lideranças.

O termo “liderança”, aqui utilizado, refere-se ao modo pelo qual a pessoa, na posição de líder, orienta e influencia os demais membros do grupo. Daí podermos falar em “estilos de liderança” (BERGAMINI, 1994). Neste sentido, mais que o aumento da liderança, buscamos através da observação participante também perceber qual o estilo das lideranças escolhidas pelo grupo. Afinal, no início do curso, por exemplo, o aluno Aristófanês era escolhido como líder pelo seu potencial cognitivo; contudo, permanecia isolado, negando-se a estabelecer contato e a assumir tal posição. Assim, chegamos à conclusão de que o que mais marcava as lideranças, escolhidas no final, era a sua capacidade de estabelecer um relacionamento intra e interpessoal sob todos os aspectos, seja na relação com os seus pares, seja na relação com as instâncias superiores ou externas ao grupo. Estes alunos eram capazes de congregar as competências desenvolvidas no processo de formação e mobilizá-las dos vínculos sociais em todas as direções e no seio da comunidade.

As atitudes manifestas por estas lideranças as colocam como democráticas, sendo inclusive capazes de sustentar vínculos de atração com os membros que apresentavam maior dificuldade, como foi o caso do aluno Caio.

Tabela 5: Número de Isolados para as três situações estudadas

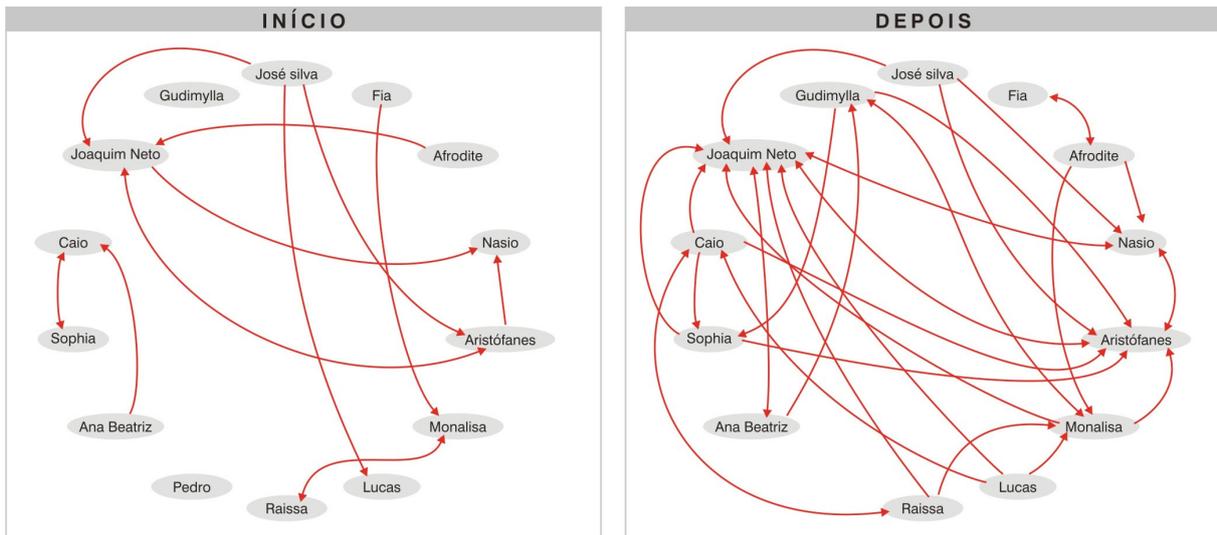
	Isolados	
	Início	Final
Situação Afetiva	2	0
Situação Intelectual	2	0
Situação Funcional	1	0

Fonte: os autores

O número de isolados, ou seja, o número de alunos que são eleitos mas não escolhem ninguém foi nulo ao final da observação, indicando que todos se encontram interligados em uma complexa teia de relações, na qual mesmo que alguém não escolha acaba vinculando-se ao grupo pela força de atração das eleições sobre si.

ÍNDICE DE MUDANÇA

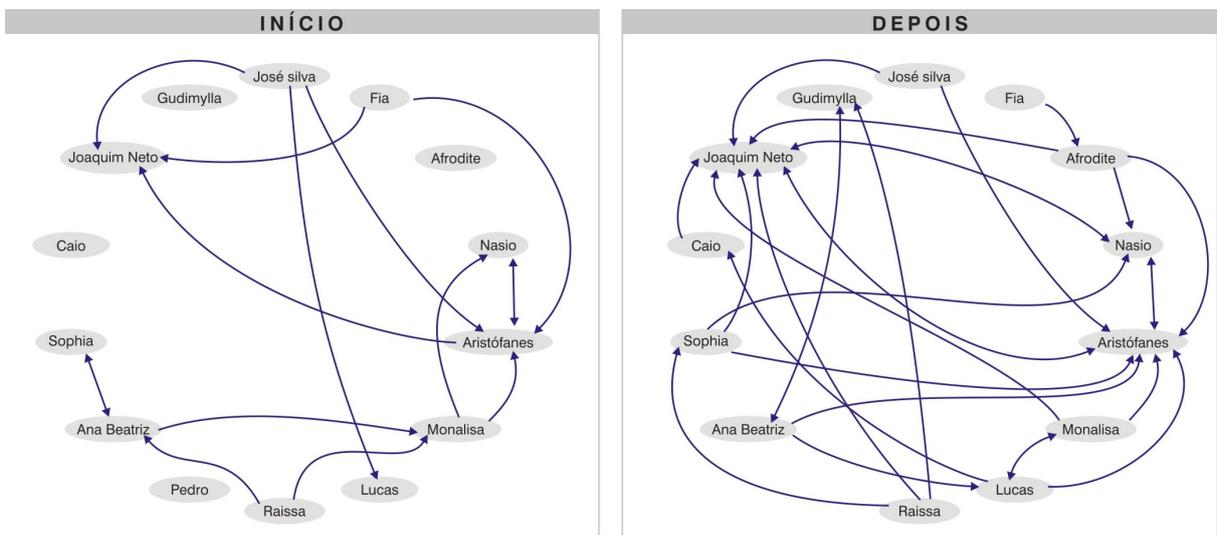
Procuramos também acompanhar as modificações gerais da posição dos alunos no grupo nas três situações pesquisadas, como mostra os sociogramas F2, F3 e F4 a seguir. Para tal análise, tomamos como parâmetro que cada participante da pesquisa tinha a possibilidade de três escolhas, gerando assim um parâmetro de análise escalonar de 0 a 3.



Situação Afetiva: Quem eu escolheria para meu companheiro de diversões

Fonte: Os autores

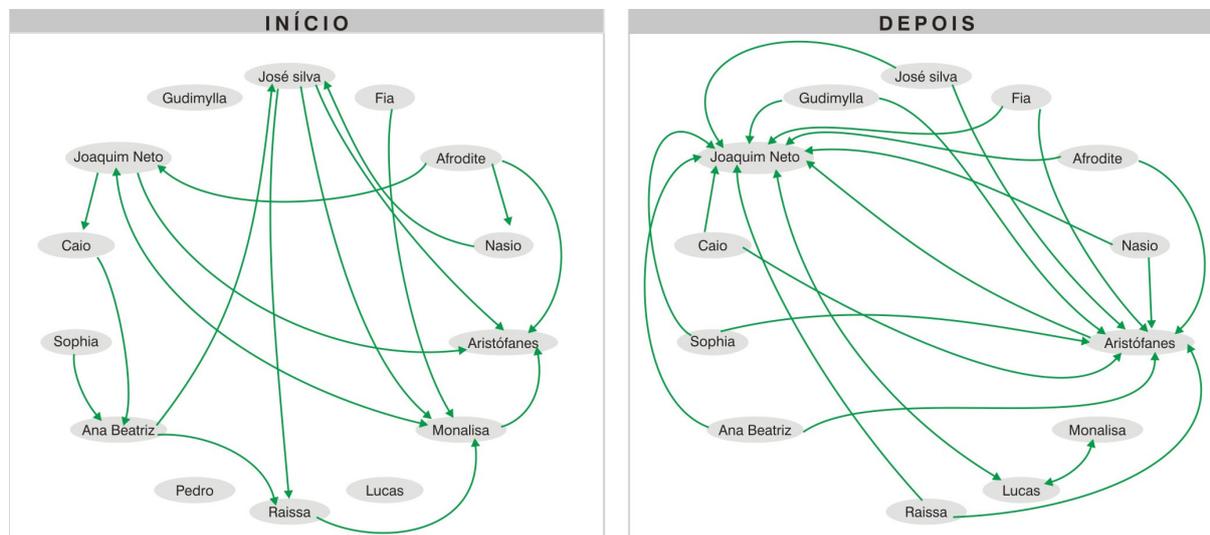
Na situação afetiva ocorreram 25 mudanças de posições na escolha individual de cada participante do grupo, acarretando assim um índice de mudança de 76% em relação ao total das escolhas finais, ou seja, bem mais da metade do grupo apresentou mudanças de posições.



Situação Intelectual: Quem do grupo eu pediria para me ajudar nos estudos

Fonte: Os autores

Na situação intelectual ocorreram 23 mudanças de posições dentro do grupo, indicando que o índice de mudança foi de 79% em relação ao total das escolhas finais, ou seja, bem mais da metade do grupo apresentou mudanças de posição após a observação da experiência.



Situação Funcional: A quem eu escolheria para ser meu representante de turma
Fonte: Os autores

Na situação funcional ocorreram 20 mudanças de posições na escolha individual de cada participante do grupo, o que nos dá um índice de mudança de 91% em relação ao total das escolhas finais, ou seja, quase todo o grupo mudou de posição ao final da experiência.

Contabilizando as três situações pesquisadas, ocorreram no geral 68 mudanças de posições dentro do grupo, o que nos dá um índice de mudança 81% em relação ao total das escolhas finais, ou seja, a grande maioria do grupo mudou de preferência após o trabalho realizado no grupo. Não houve diferença entre as mudanças da situação afetiva e intelectual, o que nos oferece mais uma pista de que as mudanças estavam ocorrendo em função de uma percepção mais integral do outro, não separação entre afeto e cognição; contudo, houve um grande aumento nas mudanças no que diz respeito à situação funcional, possivelmente pelo aumento e fortalecimento das lideranças e redução no número de subgrupos, pois isto favorecia a agregação dos participantes, inclusive daqueles que estavam isolados e solitários dentro do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO “REDES SOLIDÁRIAS”

Uma análise geral dos dados do Teste Sociométrico nos permite dizer que, no início do trabalho, a rede de relações presentes não possibilita classificar a junção dos indivíduos como um grupo, seria mais o que na literatura especializada em

grupo classifica-se de “agrupamento”, ou seja, os participantes estavam agrupados, colocados juntos, sem necessariamente constituírem um grupo propriamente dito.

Ao final da intervenção começa a emergir uma concepção de grupo como uma “rede de solidariedade” (SOUZA SANTOS, 2000) que tem consciência de ter algo em comum e cuja ação é socialmente expressiva e voltada para formação humana nas suas múltiplas dimensões. Percebemos a possibilidade de surgir no tecido social, com base nos laços de solidariedade, pertencimento e ciclo do dom (dar, receber e retribuir), uma nova configuração grupal. Tal configuração pode possibilitar a superação dos entraves relacionais por meio de uma lógica das relações interpessoais, apoiada nos valores humanos e em uma cultura de paz. Isto pode nos oferecer reflexões sobre o significado das novas perspectivas de participação nos interesses coletivos no campo educacional.

Os resultados do teste sociométrico associados à observação participante nos permitiram reconhecer a presença das seguintes características no grupo em questão após a intervenção:

a) Os participantes estavam em maior contato entre si, ou seja, houve um aumento das relações “face a face”, indicando uma ampliação do contato interpessoal; isto pode ser percebido pela redução dos subgrupos, ausência de isolados e solitários e aumento das lideranças. Assim podemos falar no surgimento de um grupo.

b) Reconheciam-se mutuamente, ou seja, os alunos tinham “representações internas” uns dos outros, o que implicava que cada um era percebido e discriminado como um elemento específico e único daquele grupo. Isto é, os membros do grupo deixaram de ser totais estranhos uns para os outros, perdendo a perspectiva de serem “rostos anônimos da multidão”.

c) Houve um aumento significativo das interações entre os participantes; o grupo, do ponto de vista dinâmico, resulta da interação de seus membros, o que nos permite falar da presença de um grupo ao final da observação. A intensa rede de relação pode ser percebida pelo alto nível de influência que os membros passaram a ter uns sobre os outros, de forma que mesmo quem não influencia, acaba sendo influenciado a participar de alguma maneira na configuração grupal.

d) Estavam conscientes de ter algo significativo em comum, ou seja, os membros do grupo reconheciam, ainda que alguns de forma intuitiva e subliminar, que havia aspectos significativos que os uniam e os tornavam diferentes dos não membros do grupo. O que é significativo varia muito de um grupo para o outro, no entanto, mesmo que essas características não estejam explicitadas, ficou claro que a busca pelo crescimento pessoal em vários níveis unia todo o grupo.

e) Tinham metas coletivas, ou seja, o grupo tinha uma razão de existir, algo que congregava os interesses e a ação de seus membros em torno de objetivos comuns. Esses objetivos estavam bastante explícitos e definidos. Contudo como ocorre em todo grupo que se reúne para atingir metas de ordem psicológica e social, há uma

intensa complexidade, sendo estas metas afetadas pelas dinâmicas vivenciadas ao longo do grupo, sem, todavia, perderem o objetivo do crescimento.

f) Interdependem na busca de suas metas, ou seja, mais que apenas interagir ou ter metas em comum, os membros do grupo, na verdade, dependiam, ao menos em algum grau, uns dos outros, para atingir seus objetivos. Os trabalhos ou as atividades realizadas pelo grupo envolviam os participantes de tal modo que os resultados dependiam dos esforços coordenados de todos os seus membros, e a deficiência ou a eficiência da ação de cada um refletia na atuação dos outros e no resultado final obtido pelo grupo.

g) Constituíam uma entidade comum, uma totalidade, um *sistema*, um todo orgânico que era mais que a mera soma de seus membros ou da interação entre eles. Nesse sentido, podemos dizer que o grupo constituía uma *entidade*, algo com a qualidade de ser uma unidade emergente da diversidade de seus membros, e não a simples justaposição de fragmentos independentes.

Em uma perspectiva mais abrangente, o grupo investigado constituiu-se é um espaço de pertencimento, de autoafirmação e formação. Ou seja, no cotidiano das suas relações grupais os atores/protagonistas passaram a se formar, na medida em que as experiências de deslocamento permitia ampliar as formas de ser e conviver.

O aprender a viver juntos apontado pela experiência, ajuda-nos a pensar um pedagogia que promova o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da solidariedade. Como indica Gadotti (2000), esta dimensão de solidariedade e convivência é necessária às novas perspectivas em educação.

Assim, a missão da educação dentro de uma perspectiva solidária e de convivência é, pois, transmitir conhecimentos sobre a diversidade humana, bem como mostrar e levar as pessoas a se conscientizar sobre as interdependências entre todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

AFONSO; SILVA; ABADE. **O processo grupal e a educação de jovens e adultos** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez. 2009.

BERGAMI, C. W. **Liderança: administração do Sentido**. São Paulo: Atlas, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BUSTOS, D. M. **O Teste Sociométrico: fundamentos, técnicas e aplicações**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

CARRETEIRO, T. C.; SUDBRACK, M. F. O. Drogues, jeunesse et exclusion sociale au Brésil. In: RAGI, T. (Org.). **Agora Débats**. Paris: Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire, 1999, p. 94-106.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Iber livros, 2009.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, O. **A qualidade da educação: Perspectivas e desafios** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FREUD, S. **Psicologia de grupo e análise do ego**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GADOTTI, M.. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1989.

_____. **Action Research and Minority Problems**, United Kingdom: Blackwell Publishing, Journal of Social Issues, vol. 2, no. 4, 1946, p. 34-46.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e Gênese dos Grupos**: Atualidades e descobertas de Kurt Lewin. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes 2013.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
_____. **Quem Sobreviverá?** Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de grupo e Sociodrama. (vol. I). Goiânia: Dimensão Editora, 1992.

_____. **Quem Sobreviverá?** Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama. (vol. II). Goiânia: Dimensão Editora, 1994a.

_____. **Quem Sobreviverá?** Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama. (vol. III). Goiânia: Dimensão Editora, 1994b.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**: treinamento em grupo. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

_____. **Equipes dão Certo**: a multiplicação do talento humano 9a edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympio. 2004.

NAFFAH NETO, A. **Psicodrama**: Descolonizando o Imaginário. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PAIXÃO, L. E. S; MUCHON, D.; SOLOMON, D. V. Evolução das relações interpessoais e do sistema de valores através do questionário sociométrico. In: WEIL, P. et al. **Dinâmica de grupo e desenvolvimento em relações humanas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002, p. 164-189.

SILVA, J. A. P. **O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula. Um Instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido?** SABER CIENTÍFICO, Porto Velho, 1 (2): 82- 99, jul./dez., 2008.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação & Sociedade. Campinas: n. 76, p. 232-257, out. 2001.

ROGERS, R. C. **Grupos de Encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SOUZA SANTOS, B. de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

TRUJILLO F. A. **Fundamentos da Sociologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

SAVIANI, D; COSTA, A. C. G.; CASCINO, P. **Educador**: Novo Milênio, novo perfil? São Paulo: Paulus, 2000.

SUDBRACK, M. F. O. Abordagem comunitária: Uma nova forma de pensar a prevenção do uso indevido de drogas. In: SUDBRACK, M. F. O.; SEIDL, E. M. F.; COSTA, L. F. (Orgs.). **Prevenção do uso indevido de drogas**: Diga SIM à Vida, 2, Brasília: CEAD-UnB e SENAD-SGI-Presidência da República, 2000.

_____. Construindo redes sociais: Metodologia de prevenção à drogadição e à marginalização de adolescentes de famílias de baixa-renda. In: MACEDO, R.M. (Org.). **Família e Comunidade**: Coletâneas da ANPEPP, 2, 87-113, 1996.

_____. Situações de risco à drogadição entre crianças e adolescentes no contexto de baixa renda: Os paradoxos e as possibilidades da família. **Revista SER Social**, 3, 219-243, 1998.

WEIL, P. **A Dinâmica de grupo e desenvolvimento em relações humanas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA: A NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Giovana Maria Belém Falcão (UECE)
giovana.belem@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Estudar identidade significa entender que este tema abarca múltiplas dimensões, implica pensar nos aspectos históricos, sociais, políticos e subjetivos que se entrelaçam na constituição do ser, denotando a complexidade que o assunto enseja.

O próprio estudo da temática já traz em si elementos a serem refletidos, posto que esta categoria transita por diversas áreas do conhecimento, como a educação, sociologia, a antropologia, a psicologia, dentre outras. Sendo assim, cada área lança um olhar específico ao tema, dependendo da perspectiva que se quer abordar. Além disso, a identidade é compreendida de modo diverso conforme as visões de homem e de mundo adotadas pelos pesquisadores.

Entender aspectos da identidade docente exige pensar neste processo como histórico, uma vez que a forma de pensar a profissão foi sendo construída ao longo dos anos, influenciada por aspectos econômicos, políticos, sociais que não podem ser desconsiderados. Ao mesmo tempo, requer entender que este é um caminho singular, trilhado por várias escolhas, ações, intenções, sentimentos e vivências. É também coletivo, pois somos seres que nos produzimos nas interações com os outros. Por conseguinte, pensar a identidade docente significa refletir sobre processos coletivos, acontecendo com base em trocas.

Como profissional, o docente vem escrevendo uma história alicerçada em muitos elementos específicos como, a pouca valorização profissional, a luta por direitos, o objeto do trabalho, etc. Sua ação profissional também contempla características singulares, que podem ser percebidas em sua prática docente, nas relações estabelecidas e na formação profissional. Tudo isso confere a esse profissional elementos de uma identidade própria, processo por demais complexo, plural, que não se pode pensar como algo acabado, estando em permanente devir. Nesta perspectiva, Nóvoa (2000) afirma:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira de cada um se sente e se diz professor (p.16).

A significação social que a profissão assume, bem como o sentido que o próprio docente atribui à sua atividade são elementos importantes na compreensão do processo identitário. Destarte, não são raras as falas dos professores denunciando um mal-estar por não se sentirem reconhecidos, valorizados e por se verem negados, muitas vezes, como sujeitos, levando-os a não se reconhecerem naquilo que fazem.

Outro elemento a ser refletido neste processo de constituição da identidade, refere-se ao fazer docente. Diversos estudos apontam a prática docente como um dos pontos mais significativas para a percepção de ser professor. A experiência, no entanto, precisa estar embasada em uma formação profissional, que deve ser contínua, que favoreça a autonomia, o pensar. Neste sentido Farias (2006) aponta, que a formação e o trabalho são contextos de socialização que possibilitam ao professor se reconhecer como profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência.

Considerando a formação como importante elemento na re (significação) da identidade docente, Gatti (1996) lembra que a identidade precisa ser considerada nos processos formativos. Ainda de acordo com a autora, a identidade define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história, afetando o professor em suas perspectivas em relação à formação e suas formas de atuação profissional.

Nóvoa (1995) advoga que a formação docente vai além do aprendizado de metodologias e de aquisição de conhecimentos. Ela está relacionada ao crescimento e ao aperfeiçoamento dos professores como profissionais, apresentando-se como aspecto importante na constituição da identidade do professor. Portanto, processo formativo significa investimento pessoal, trabalho sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de identidade profissional. Pimenta (1999) corrobora com a ideia de que a formação de professores é um processo contínuo de elaboração e reelaboração da identidade, quando afirma que esta permite aos professores re-significar saberes e formas de atuação a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

O processo de constituição identitária do professor precisa, portanto, incluir a relação de uma subjetividade com a história, com o mundo social e cultural, com o conhecimento, com a história de vida. Aspectos que estão em permanente mudança.

De acordo com a concepção psicossocial de identidade defendida por Ciampa (2005), esta é entendida a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação e como tal é dinâmica, está em permanente processo de constituição, que acontece ao longo da história, sujeita às transformações sócio-históricas.

Para Ciampa (2005), este o processo de constituição identitária tem início desde o nascimento e continua até a morte, podendo inclusive ultrapassar os limites biológicos. Ainda de acordo com o autor, “é do contexto histórico e social em que o

homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade (p.72). Ciampa, expressa que quando compreendemos a identidade também compreendemos a relação indivíduo–sociedade, reafirmando que este processo subjetivo expressa uma realidade concreta.

Ciampa (2006) afirma que o processo de formação da identidade envolve tanto a individualização como a socialização, articulando igualdade (semelhança) e diferença. É a partir do outro que vamos constituindo nossa identidade. Ao mesmo tempo que tomo o outro como referência, eu me diferencio dele, porque não sou ele. Assim, vamos sendo reconhecidos e nos reconhecemos diferente do outro. O autor ainda esclarece que neste processo, o que o outro diz e pensa a nosso respeito passa a ser importante, indicando o modo como vemos a nós mesmos. Sendo assim, a socialização não inibe, nem impede, mas garante e facilita a individualização. Para ele o singular se materializa no universal, por fazermos parte de um determinado grupo e em função de nossa singularidade nos igualamos e nos diferenciamos. Na mesma perspectiva, Lima (2010) aponta que a singularidade nos diferencia enquanto sujeitos e, ao mesmo tempo, nos iguala nas expectativas em relação à sociedade. É portanto, na articulação entre subjetividade e objetividade das relações sociais que vamos constituindo nossa identidade, ou seja, os elementos subjetivos estão estreitamente relacionados com as condições objetivas advindas do contexto social.

A articulação entre igualdade e diferença; objetividade e subjetividade na constituição da identidade possibilita compreender algumas questões sociais, e de modo particular, aquelas ligadas à área da educação. De acordo com Carvalho (2004), a identidade nesta perspectiva orienta uma pedagogia e um currículo que considere a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem as relações de poder.

Neste sentido, indagamos sobre as condições em que os docentes vêm alicerçando sua formação e como esta vem intervindo na forma de se reconhecerem docentes.

Objetivando compreender os significados que os docentes atribuem à formação docente em sua constituição identitária, este estudo parte de uma investigação mais ampla, da tese em construção intitulada “Ser e fazer-se professor supervisor do PIBID⁷⁷: movimentos na constituição da identidade”, que tem por objetivo compreender

77 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) aparece no cenário de novas demandas da educação, promovendo a inserção de alunos dos diversos cursos de licenciatura em escolas públicas onde serão supervisionados diretamente por professores da Escola Básica, que no Programa é descrito como coformador. O Programa prevê também a participação de professores do Ensino Superior, de licenciaturas específicas, que podem assumir as funções de coordenador institucional ou coordenador de área. Na proposta do Programa, os alunos dos cursos de licenciatura participam de “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010, p. 3).

o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID a partir dos significados e sentidos produzidos sobre esta atividade. A investigação se apresenta como proposta de doutoramento em Educação no âmbito da linha de pesquisa 'Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação'. Para a tese foram entrevistados 4 professores supervisores do PIBID/UECE/Pedagogia, dos seguintes municípios: Limoeiro do Norte, Fortaleza, Itapipoca e Crateús. Utilizamos as narrativas (auto) biográficas como caminho metodológico.

Neste artigo em particular, buscamos refletir sobre uma das perguntas realizadas na entrevista da referida tese. Em consonância com a reflexão que nos propomos a analisar, definimos para este escrito o seguinte problema: quais os significados que os docentes atribuem à formação docente em sua constituição identitária? Tomamos para análise a entrevista da professora do município de Limoeiro do Norte.

A seguir iremos apresentar as concepções e escolhas metodológicas que nortearam este estudo.

CAMINHO METODOLÓGICO

A escolha por uma trajetória metodológica revela muito sobre o pesquisador, expressa o modo que este compreende ciência, pesquisa e a forma que se relaciona com seu objeto de estudo. Este não é um momento fácil, exigindo do pesquisador cuidado, rigor e coerência. Todo o percurso precisa estar atento aos objetivos a serem perseguidos, mas ao mesmo tempo, devem fazer sentido para quem está pesquisando.

É a partir da narrativa da professora que pretendemos entender os significados da formação docente em seu processo identitário. Para tanto, ouvimos a professora buscando apreender elementos de sua história formativa, iniciada num tempo mais longínquo de suas vidas escolares. Entendemos que a identidade docente se constitui ao longo de uma história, das diversas experiências formativas que vão definindo as escolhas e o jeito de atuação. Sendo assim, ouvir as histórias dos professores permite entendê-los melhor e conhecê-los de modo mais integral. Ao mesmo tempo, ao adentrarmos em histórias singulares estaremos conhecendo elementos de uma realidade mais abrangente, comum a outros sujeitos.

A entrevista semi estruturada buscou investigar elementos da história de vida dessa professora, dando ênfase na história formativa da mesma, a fim de entender o significado desta no processo de constituição identitária. A narrativa foi organizada mediante categorias que permitiram analisar de modo qualitativo as falas da docente. Objetivando manter o anonimato esta será identificada por LM

Antes de apresentarmos as falas da entrevistada abordaremos sobre alguns elementos da pesquisa (auto) biográfica, proposta metodológica que fundamenta este escrito.

Narrativas auto (biográficas): para além de um caminho metodológico

Narrar sobre as histórias de vida, ganha nas áreas das ciências humanas e sociais nomenclaturas e possibilidades diversas. A prática há muito vem sendo utilizada pela humanidade, mas como caminho investigativo surge em oposição aos métodos positivistas de fazer ciência. De acordo com Bueno (2002), essa perspectiva metodológica foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, que buscavam alternativas à sociologia positivista. Após esse período, caiu em quase completo desuso, devido a preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos. É somente nos anos 1980, que ouvir a narrativa dos sujeitos volta a ganhar visibilidade nas ciências sociais, num contexto pautado na crítica a objetividade.

Gaulejac (2005), aponta que o objetivo da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa quem narra. Desse modo, a história pessoal de cada personagem permite entender muito mais que uma história singular, ela nos fornece elementos para entendermos a história de uma coletividade, o universo do qual faz parte, considerando que os contextos apresentam elementos em comum. O narrador aborda sua trajetória individual, mas também as trajetórias coletivas, numa relação dialética. Assim, quando um professor relata sua história ele certamente traz elementos que dizem respeito a outros professores, uma vez que é na articulação entre subjetividade e objetividade que os sujeitos se constituem. Para Ferraroti (1988, p. 26): “nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual”.

Moita (1995), considera a pesquisa (auto) biográfica com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pondo em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. O método (auto) biográfico oferece a possibilidade de refletir e de ampliar a consciência sobre o processo formativo vivenciado. Ainda de acordo com Souza (2006), as histórias de vida narradas fornecem elementos para entender a formação docente ao mesmo tempo que permitem entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação. Em nossa pesquisa, iremos ouvir as narrativas das histórias de vida dos professores supervisores, dando ênfase aos processos formativos vivenciados por estes ao longo de suas trajetórias. Neste sentido, entendemos que ao contar a sua história, revisitando as referências familiares, escolares, sociais, as relações estabelecidas nos diferentes contextos, o professor vai entendendo os sentidos que atribui as suas vivências, ao mesmo tempo, que amplia a compreensão sobre si e sobre seu trabalho, experiência, que sem dúvida, é transformadora.

Comungamos com Abraão (2009), quando esta destaca o tríplice aspecto da narrativa (auto) biográfica: como fenômeno, método de investigação e processo de auto-formação e de intervenção. De acordo com a autora, esta deve ser entendida como **fenômeno**, pois contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, sendo ressignificada no justo momento em que se está narrando. Desse modo, o ato de narrar a sua história de vida a alguém significa revelar o sentido da sua vida. Ressalta ainda que a narração comporta uma memória em que passado, presente e futuro estão imbricados nas significações com que os sujeitos da enunciação operam ao lembrar os fatos por eles vivenciados. Outro aspecto da narrativa apresentado por Abraão (2009), é a narrativa como **método de investigação**. As histórias de vida possibilitam muito mais que a coleta de dados, permitem a construção de fontes para a pesquisa, da qual participa o próprio pesquisador, o que caracteriza o processo de pesquisa que consiste em “fazer surgir” histórias de vida em planos históricos ricos de significado, onde afloram também aspectos de ordem subjetiva. Abraão (2009) aponta também que as narrativas permitem, dependendo do modo como são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias dos personagens apresentados. O último aspecto descrito por Abraão (2009), é o **processo de auto-formação e de intervenção** que a narrativa (auto) biográfica possibilita. Para a autora, narrar a sua trajetória permite maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional. Permite também refletir sobre as dimensões da formação, no que concerne à construção identitária de professores e formadores. Com efeito, a narrativa (auto) biográfica oportuniza ao sujeito que narra, ressignificar o vivido.

Josso (2004), também referindo-se ao caráter formativo da narrativa, explicita:

[...] colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial (JOSSO, 2004, p. 44)

A história trazida como relato não é uma representação exata do passado, mas uma forma de entender o que aconteceu a partir de elementos do presente, levando a novas compreensões. Ao narrar sua história o professor irá entender como foi se constituindo e se percebendo docente, como se vê no presente e projetará expectativas de vir a ser, colocando a forma de se perceber professor em movimento. Bosi (1995) destaca que ao lembrar dos acontecimentos que vivenciou, o sujeito não está apenas revivendo mas está reconstruindo, repensando, com imagens e ideias do presente as experiências do passado.

Entendemos que ao olhar a história dessa professora estaremos também olhando para a história de outros professores, posto que a história individual é construída

em espaços sociais, concretos, numa perspectiva dialética. Sendo assim, estaremos desvelando não apenas uma realidade micro, vivenciada pela docente entrevistada, mas estaremos adentrando numa realidade macro, pois a história individual revela uma história social, como bem esclarece Ferraroti (1988, p. 26): “toda vida humana se revela até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social”. No tópico seguinte conheceremos a narrativa da entrevistada.

HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: CONHECENDO A PROFESSORA

LM tem 53 anos, é separada, tem 4 filhos e 1 neta. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará/ FAFIDAM e especialização em Produção de material didático com ênfase na diversidade pela UAB. É professora da rede municipal da cidade de Limoeiro do Norte há 20anos, lecionando atualmente na 5ª série do Ensino Fundamental. Desde 2011 é professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A participante possui 20 anos de atuação como docente, apresentando portanto considerável experiência. Alguns estudos sobre a docência têm evidenciado a existência de fases distintas na profissão de acordo com o tempo de atuação (Day, 2001, Huberman, 2000). Neste sentido, o largo tempo de experiência da entrevistada pode ser visto como importante elemento em sua constituição identitária, afinal ser professor é processo que se constitui ao longo de uma vida e como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002):

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (p. 77).

Ao ser indagada sobre o que *podia dizer sobre a formação docente na relação com quem é*, foi possível conhecer elementos importantes da história de vida dessa professora e de como foi se constituindo docente.

LM relatou de imediato o ingresso no curso de Pedagogia, restringindo a formação docente à formação inicial. A formação inicial constitui-se em importante elemento no processo identitário, sendo responsável pelo conjunto de ações, vivências e saberes intencionalmente desenvolvidos, profissionalizando e possibilitando identificação com a profissão. No entanto, entendemos que a formação docente não se inicia apenas

quando do ingresso no curso superior, uma vez que existem, também, elementos de natureza biográfica, anteriores ao início formal dessa formação, que influenciam no aprender e ensinar, saberes que associados às experiências sócio-culturais dos professores compõem o substrato de sua formação, que é permanente (NUNES, 2001).

Continuando sua fala LM relatou sobre as dificuldades vivenciadas no período da graduação, pois era casada, mãe e já atuava como professora em escolas particulares, embora não tivesse vínculo formal. Sua fala denuncia a precarização do trabalho docente e nos fornece elementos para pensar na realidade de muitos alunos/professores.

Em seguida a entrevistada ressalta que apesar das dificuldades considera que seu curso foi de qualidade, principalmente em função das exigências que ele mesma se fazia.

foi uma formação muito bem feita, muito sólida, eu era muito exigente comigo, quando aluna da pedagogia eu só queria os melhores trabalhos, melhores notas, eu não me satisfazia com nada mal feito.

Também afirma que alguns professores do curso foram referência para sua formação docente, eram professoras também exigentes e cuidadosas com os alunos.

e tive aqui na pedagogia professores excelentes, que também tinham essa característica de gostar da coisa organizada.

Nos processos identitários, a identificação com o outro é elemento importante, afinal nos constituímos nas relações sociais e nos contextos em que transitamos (VIGOTSKY, 1994). Olhar para o outro permitiu olhar para si e desse modo LM foi construindo o seu próprio modo de significar a prática docente. De acordo com Ciampa (2005, p.64), “O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados por meio de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses”.

Em outro momento de sua fala, ainda se referindo à graduação expressa:

só veio a fortalecer essa questão de querer as coisas muito organizadas e bem feitas, da minha dedicação, eu ficava muito satisfeita quando ouvia um comentário da minha professora com relação ao meu trabalho

A identificação com os professores ‘exigentes’ e as ‘coisas organizadas’, remete a elementos de sua história, quando narrou que o pai militar era muito exigente com os filhos e que era graças a sua dedicação e muito esforço que conseguia agradar ao pai com as boas notas do colégio.

Conforme Martins (2012) a formação inicial é produtora de significação e, portanto, mediadora de identificação com a docência. A formação inicial dessa professora foi aspecto importante em seu processo identitário, confirmando a sua escolha profissional e reafirmando características pessoais que valoriza.

Ainda sobre a graduação em Pedagogia, LM denuncia o distanciamento da unidade teoria e prática, quando afirma:

quando eu me formei, que cheguei na sala de aula certa de que estava prontíssima, você começa a enfrentar situações que você diz: “e agora, cadê minha teoria para me ajudar” faltou a prática, faltou conhecer o chão da escola de verdade.

O relato pessoal da entrevistada traz elementos de uma realidade mais abrangente sobre a formação inicial, problema que certamente não é privilégio do curso de licenciatura em Pedagogia, mas uma problemática comum a cursos de licenciatura e bacharelado. De acordo com Gatti (1995) constitui ainda um grande desafio para os cursos de graduação a possibilidade de romper com grades curriculares dissociadas do contexto maior, com conteúdos repetitivos e desarticulados, onde a teoria se sobrepõe sobre a prática e não se tem clareza sobre o tipo de profissional que se deseja formar.

Quando indagada sobre a formação continuada, LM aponta a fragilidade da formação de seu município e explica que os cursos oferecidos não conseguem integrar teoria e prática.

Os processos formativos destinados aos professores necessitam romper com orientações de base técnica, distante das vivências e experiências da escola. Esta sem dúvida, não atende a complexidade exigida no contexto pedagógico e nas relações que se estabelecem aí. É preciso uma formação docente que conceba o professor de modo integral, considerando sua subjetividade, que favoreça a reflexão, a criticidade, a partilha de saberes e experiências, acontecendo de modo colaborativa, ao mesmo tempo em que deve respeitar as individualidades e valorizar o espaço da escola como local de aprendizagem e de formação.

Formosinho (2009) traz importantes considerações para esta discussão. Esclarece que a formação do professor, muitas vezes, baseia-se numa lógica academizante, com uma visão reducionista da docência, apresentando características como a fragmentação curricular, o distanciamento da prática, a ruptura ensino e pesquisa, o fomento a competição e o pouco diálogo com a universidade. O autor conclama a necessidade de um debate amplo sobre essa problemática e afirma a urgência em pensar a formação a partir da lógica profissionalizante, que segundo este autor, possibilita uma formação com fundamentação teórica mais sólida, atenta a

realidade, onde a autonomia, a colaboração, o espírito crítico, reflexivo e investigativo do professor sejam valorizados.

Imbernón (2010) também defende que a formação precisa ocorrer no interior das instituições educacionais para fomentar a mudança institucional e individual. Explica que é importante adotar metodologias que fomentem processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências. Alarcão (2007) e Amaral et al (1996) também chamam a atenção para a necessidade de se desenvolver metodologias diversificadas que proporcionem momentos de reflexão na formação docente e favoreçam análises mais profundas sobre a atividade do professor. Sendo assim, as ações desenvolvidas nos processos formativos não podem ser pensadas como atividades isoladas, sem uma relação com o contexto maior. Estas devem possibilitar ao professor refletir sobre sua prática, se percebendo como sujeito em processo de desenvolvimento, o que certamente vai interferindo no seu fazer profissional e no próprio modo de se perceber docente.

Ainda sobre as experiências formativas, a participante ressalta a importância da vivência como professora supervisora do PIBID para sua formação docente. Participar do programa tem se constituído significativo em seu processo identitário, principalmente porque a experiência surge em sua vida num momento de desencanto com a carreira docente, e o ingresso no programa consegue resgatar nesta professora o gosto pela docência.

Então eu iniciei minha carreira profissional docente com muito gás, com muito brilho e em 2011 quando o PIBID chegou, talvez, sem nem ter percebido, esse brilho estava desaparecendo, as dificuldades... e o PIBID foi num momento importante que me fez renascer, renascer de novo (risos), renascer .

Nas últimas décadas as mudanças nos planos econômico, tecnológico e de produção, resultaram em grandes mudanças também no plano educacional. Sendo assim, as exigências e obrigações sobre os professores se intensificam levando, muitas vezes, a uma precarização de seus trabalhos, a um sufocamento e a um certo mal estar docente, elementos que fragilizam a forma de se perceberem, repercutindo diretamente em sua atuação profissional. Para Zaragoza (1999), o mal estar-docente tem origem, por exemplo, na violência na escola, na falta de recursos materiais e condições de trabalho, nas modificações de papéis e na acumulação de exigências sobre o professor.

Outro aspecto que certamente tem fortalecido a identidade desta professora, pode ser percebido quando anuncia a possibilidade de estudar e de produzir intelectualmente que o PIBID tem proporcionado.

a maior repercussão foi ter voltado a estudar, participar, ler, ler trabalhos, artigos, nós temos produzidos... um livro que tem artigos construídos por nós, então produzir e ler; ler e produzir foi assim marcante.

Em outra parte de seu discurso reforça a importância do conhecimento para sua vida pessoal e profissional:

tudo isso aí representou muito para mim, enquanto pessoa e profissionalmente também, você voltar a estudar, a gente perde o hábito de estudar.

Embora ressalte o valor do conhecimento teórico, LM também expressa que o PIBID favoreceu mudanças em sua prática docente, aspecto importante de sua identidade.

Apesar de que também ajuda na nossa prática, como eu lhe disse no início, eu mudei a minha prática de trabalhar matemática, eu mudei a minha prática de avaliar matemática.

Para esta professora a participação no PIBID, certamente, vem provocando movimento no modo de ser e fazer-se docente, o que se evidencia quando fala de como o programa foi um divisor na sua forma de avaliar e em sua vida pessoal, esclarece que essa experiência fortaleceu sua autoestima e a fez perceber que era capaz. Vejamos o que narra:

Eu diria que antes do PIBID e depois do PIBID foi um divisor de águas na minha forma de avaliar matemática e situar na minha vida pessoal, eu diria assim, que tem sido de grande importância na minha vida pessoal, muito mesmo, essa questão assim da autoestima, da autoestima da pessoa, me sinto mais importante agora, eu sinto que eu sabia, sabia não, podia mais do que eu pensava que eu podia e assim, eu nunca imaginava que eu fosse capaz de fazer muita coisa.

A consciência de que é capaz e o reconhecimento de seus saberes sem dúvida tem favorecido para que a professora tenha uma atuação mais segura. Sobre a difícil relação dos professores no reconhecimento de seu saberes Tardif (2012, p.40) nos fala: “A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática”.

A narrativa de LM nos permite entender que os aspectos subjetivos e objetivos foram se entrelaçando de modo dialético no processo de constituição dessa professora.

As vivências, escolhas, relações estabelecidas, novas possibilidades que vivenciou foram se misturando com elementos de uma subjetividade que é singular e que está em um contexto concreto e em constante movimento.

É inegável que o PIBID tem possibilitado novas e ricas possibilidades formativas para essa professora, colocando sua identidade em movimento. No entanto, a necessidade de um programa complementar de formação docente, já denuncia a fragilidade da formação docente no Brasil, uma vez que o Programa visa a superação de deficiências principalmente da formação inicial de nível superior, responsabilidade central das universidades. Por outro lado, entendemos que instituir políticas fortes e abrangentes apresenta-se como desafio que permanece neste século XXI. Além disso, PIBID é um Programa que não atinge a todos os alunos das licenciaturas e a todos os professores da Educação Básica, não sendo possível pensar soluções para problemas complexos como a formação docente numa perspectiva de exclusão ou mesmo de uma “inclusão excludente”. Concordamos com Veiga (2010), quando esta afirma que é preciso pensar em políticas públicas que visem, não apenas aos imediatismos, mas que contemplem as múltiplas facetas da profissão docente: formação inicial, continuada, valorização do magistério, salário, carreira etc, aspectos que sem dúvidas, são imprescindíveis no processo de constituição identitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa da professora entrevistada carrega o peso de um tempo, de um contexto social, cultural, familiar, de interações que se estabelecem ao longo de uma vida. É a partir desses diversos aspectos que LM vem se constituindo docente. Em sendo assim, sua fala revelou muito mais que uma história singular, ela expressou elementos importantes sobre a profissão e a formação docente.

A formação inicial se constituiu em importante elemento em seu processo identitário posto que reafirmou a decisão pela docência, ampliou os saberes e possibilitou identificações. A filha que é exigida para fazer as coisas bem feitas foi reafirmada no curso de graduação e reconhecida como boa aluna, reposição que naquele momento de dificuldades se revelou importante.

Participar do PIBID provocou movimento no modo de LM ser e fazer-se docente, principalmente porque pode se assegurar de seus saberes, o que fortaleceu sua autoestima e permitiu maior flexibilidade e menor exigência. De acordo com ela: “relaxei no sentido de não exigir a coisa exatamente como eu queria”. Neste sentido, está se permitindo vivenciar novos modos de ser.

Sobre a possibilidade de falar de si, narrar sobre sua história a entrevistada reconheceu a importância dessa atividade e demonstrou muita emoção ao contar sobre aspectos de sua história, explicando que emocionava olhar para a sua vida e perceber as mudanças. Ressaltou ainda que em seu cotidiano de trabalho têm

pouco espaço para se expressar, no entanto, sentiu-se à vontade para contar sobre si durante a entrevista. Para esta professora narrar sobre sua história permitiu uma maior consciência de si e de sua atividade profissional.

A realização da investigação reiterou a ideia de que ao contar sobre sua vida, revisitando as referências familiares, escolares, sociais, as relações estabelecidas nos diferentes contextos, o professor vai entendendo os sentidos que atribui as suas vivências, ao mesmo tempo, que amplia a compreensão sobre si e sobre seu trabalho, experiência, que sem dúvida, é transformadora, além disso, reafirmou a relevância da temática para o entendimento da constituição do ser docente como um fenômeno da práxis.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, M.H.M.B.. *O método (auto) biográfico como produtor de sentidos: a invenção de si*. Revista Actualidades Pedagógicas. N. 54/Jul-dic. 2009.

ALARCÃO, I.. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D.. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto, 1996. p. 89-122.

BOSI, E. *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

_____. *O Tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

BRASIL. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2010.

BUENO, B. O. *O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade*. Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan/jun, 2002.

CARVALHO, M. V. C. *Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Construção. psicopedagógica.*, São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006 .

DAY, C.. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

FORMOSINHO, João. *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto-Portugal: Porto Editora 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A. *Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85- 90, ago. 1996.

GAULEJAC, V. de . *La société malade de La gestion: idéologie gestionnaire, pouvoir anagéral e harcèlement social*. Paris: Seuil, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. 2. ed. . Porto: Porto Editora, 2000, (p 31 – 61).

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. Cortez: São Paulo, 2004.

LIMA, A. F. de. *Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da psicologia social crítica*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2010.

MARTINS, E. F. *A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor* . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 140 f., 2012.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação, in: Nóvoa, A. *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora.1995.

NÓVOA, A.. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F.; CUNHA, M. A. de A. *A “escrita de si” como estratégia de formação continuada para docentes*. Revista Espaço Acadêmico [online], n. 50, p. 11-23, jul. 2005.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n.74, abril/2001. p.27-41

PASSEGGI, M. C. . A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (dir.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, p. 203 - 218.2006.

PIMENTA, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, T. G. da. *O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 152 f., 2007.

SOUZA, E. C. de. *A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação*. Revista educação em questão.v.25,n. 11, p. 22-39. Natal, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A. V.; SILVA, E. F. da (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

VYGOSTKY, L .S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

QUANDO O SER HOMEM PREVALECE SOBRE O SER PROFESSOR: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR UM PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lucélia Costa Araújo (UFPI)
lu.celiacosta@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Pensar a profissão docente na perspectiva da feminização do magistério, como o fazem autores como Rosemberg (1990), Carvalho (1996) e outros, suscita cada vez mais inquietações sobre as especificidades que envolvem a formação, a inserção na carreira e a atuação docente quando o sujeito protagonista desses processos é um homem. Em muitos casos, além de serem vistos com desdém pelos demais colegas, simplesmente por fugirem à regra e se aventurarem em áreas pertencentes ao gênero “oposto”, quando esses homens se iniciam na carreira propriamente dita, precisam lidar com uma realidade que nem sempre é tão receptiva como gostariam. Assim, eles passam pelo processo de construção da sua identidade em um contexto que demanda qualidades culturalmente atribuídas às mulheres, o que se constitui em mais um desafio que precisa ser enfrentado por esses professores em sua trajetória.

Embora já se verifiquem iniciativas que contemplam as nuances da presença de homens na docência dos anos iniciais, como os trabalhos de Abreu (2003) e Graupe (2008), ainda há muito para compreender e desvelar. Mais pesquisas nessa área se fazem necessárias inclusive porque se inicia um movimento progressivo de reinserção dos homens na docência dos anos iniciais, o que leva alguns investigadores, como Batista e Codo (1999), a constatarem o que hoje chamam de “desfeminização da atividade docente”.

Tais inquietações nortearam o desenrolar da pesquisa apresentada nesta comunicação com o objetivo compreender os aspectos que medeiam as significações produzidas pelo professor homem seus modos de pensar, sentir e agir na docência dos anos iniciais da Educação Básica.

A fundamentação teórico-metodológica está ancorada nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo nas contribuições teóricas de Vigotski (2009) referentes às categorias significado e sentido que possibilitam a análise das significações produzidas pelo sujeito sobre si mesmo e seu agir o mundo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para nos aproximarmos do processo de significação, isto é, da produção de significados e sentidos acerca da docência nos anos iniciais, optamos pela pesquisa narrativa no âmbito da abordagem qualitativa de investigação. Connelly e Clandinin (1995) afirmam que “la razón principal para el uso de la narrativa em la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”. Os pressupostos da PSH nos permitem entender essa questão quando enfatizam que o sujeito em si é histórico e é nisso que reside seu potencial de contador de histórias. Fazemos história em cada atividade que realizamos.

A técnica empregada na produção dos dados foi a entrevista narrativa (EN) pelo seu caráter ao mesmo tempo livre e norteador da produção da narrativa por parte do professor. Seguindo a estrutura de entrevista narrativa proposta por Schütze (2011), entendemos que a interferência do pesquisador deve ser mínima para permitir que o sujeito narre os fatos assim como as lembranças dos mesmos emergem em sua consciência. Além disso, essa é uma forma de superar o esquema pergunta-resposta no qual muitas vezes a produção dos dados se aproxima de um interrogatório. A entrevista narrativa foi assim realizada por nós, tendo como norte os pressupostos da PSH, segundo a qual o elemento chave da entrevista e de sua posterior análise reside no jogo dialético entre significados e sentidos que emergem das vivências do professor.

Nosso campo de pesquisa consistiu na rede municipal de ensino de Parnaíba-PI, especialmente os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nosso sujeito é professor contratado de uma instituição escolar incorporada à rede municipal por meio de convênio com a Prefeitura. Decidimos desconsiderar o critério que se refere à necessidade do sujeito ser concursado. Mais do que a forma de ingresso, a trajetória do professor no exercício da profissão seria determinante na compreensão do nosso objeto.

Em alusão ao personagem principal da obra literária *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry, chamamos o sujeito da nossa pesquisa de **professor Príncipezinho**. No período de produção dos dados, em 2014, Príncipezinho, 29 anos, atuava no 1º ano do Ensino Fundamental e embora estivesse naquela escola há apenas dois anos, ele já exercia a docência há 10 anos, tendo trabalhado também em turmas da Educação Infantil. Além disso, o mesmo é casado e pai de um garoto. Na primeira metade dos anos 2000 fez o Curso Normal na Escola Normal Francisco Correia, em Parnaíba. Em 2009 ingressou no Curso de Pedagogia de uma IES privada da mesma cidade, concluindo em 2012.

É necessário informar ainda que obtivemos a autorização do professor para trabalharmos também com os dados produzidos em entrevista semiestruturada

(ESE) da qual ele participou em pesquisa de 2010⁷⁸. Isso nos ajudou no esforço de aproximação à historicidade do seu processo de constituição como professor. Com a possibilidade de articular as significações produzidas nas duas entrevistas, ocorridas em um intervalo de quatro anos, a interpretação desse movimento se torna mais rica na medida em que nos fornece indícios para desvelar as continuidades e mudanças no seu modo de sentir, pensar e agir como sujeito de identidade.

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas por meio da proposta metodológica denominada Núcleos de Significação. A mesma foi elaborada por Aguiar e Ozella (2006) que esclarecem: o objetivo da proposta consiste em apreender o processo constitutivo dos sentidos, sem desconsiderar os elementos que engendram tal processo.

As múltiplas determinações do ser professor tornaram-se alvo de nosso olhar cada vez mais atento à medida que avançamos nas etapas de análise do material produzido. Essas etapas consistem, primeiramente, na leitura do material produzido para a seleção de pré-indicadores, trechos narrativos, que são importantes para o objetivo da pesquisa. Em seguida, passamos a outras leituras para identificação dos conteúdos temáticos desses pré-indicadores para que, posteriormente, eles sejam aglutinados em indicadores. A última etapa reside na articulação dos indicadores em núcleos de significações que revelam as zonas de sentido produzidas pelo professor. Esse procedimento demanda atenção não desconsiderarmos a relação complexa e dialética que há na totalidade que configura as significações do professor Príncipezinho.

O QUE TEM SIDO DITO E PESQUISADO SOBRE O TEMA EM PAUTA

Empreendemos pesquisa bibliográfica que ocorreu por meio de levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e buscas diretas em páginas de programas de pós-graduação, contemplando pesquisas desenvolvidas em nível de pós-graduação *stricto sensu* sobre a presença dos homens na docência nos anos iniciais da Educação Básica. Em alguns casos, não foi possível localizar algumas dissertações e teses porque estas não se encontram disponíveis nas páginas dos referidos programas, conforme orientação da CAPES. Nesses casos entramos em contato com os/as autores/as para que eles/as nos enviassem seus trabalhos por email. Dessa forma, ao final do levantamento, tivemos acesso a 16 trabalhos, quatorze dissertações e duas teses.

78 Pesquisa de campo realizada pela pesquisadora ainda na graduação por meio de entrevista semiestruturada com dez sujeitos: cinco homens e cinco mulheres alunos/as de uma IES privada de Parnaíba-PI. Seu objetivo consistiu em investigar como os/as acadêmicos/as do Curso de Pedagogia encaravam e vivenciavam a (re)inserção dos homens no magistério nos anos iniciais. O professor Príncipezinho era aluno do referido Curso nesse período e participou da pesquisa desta pesquisa.

A análise das dissertações e teses evidenciou ainda que, embora sejam diversos os objetivos das pesquisas, alguns aspectos prevalecem nas discussões realizadas pelos/as pesquisadores/as. Os enfoques teóricos no mínimo se aproximam, pois todos os trabalhos que discutem uma mesma categoria teórica estão fundamentados nos mesmos autores.

O enfoque teórico que predomina nas pesquisas sobre a presença do professor homem nos anos iniciais da escolarização é o estudo de gênero. Praticamente a totalidade dos trabalhos (SAPAROLLI, 1997; RAMALHO, 2002; SAYÃO, 2005; FERREIRA, 2008; RAMOS, 2011; FONSECA, 2011; ALVES, 2012) utiliza como referência para conceituar tal categoria as ideias das autoras Joan Scott, Guacira Louro e Marília Carvalho. No Brasil, de acordo com Auad (2006), esse campo de estudos ganhou força a partir dos anos 1990, quando Louro traduziu o artigo da norte-americana Joan Scott, intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. No artigo em questão, Scott (1995, p. 21-23) defende que gênero baseia-se em duas proposições: “(a) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e (b) o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. A autora esclarece que, embora tais proposições sejam analiticamente distintas, são interdependentes, pois é exatamente na possibilidade primeira de constituir relações sociais com base nas diferenças biológicas, de sexo, que reside a possibilidade de significar relações de poder.

Alguns dos trabalhos analisados, como é o caso de Cardoso (2004), Silva (2006), Fonseca (2011), Vieira (2012) e Pereira (2012), articulam a questão de gênero à categoria identidade. Os objetivos são diversos, mas visam basicamente compreender a constituição da identidade dos professores e analisar quais e como os discursos produzidos socialmente determinam esse processo. Nesse caso, verificamos também que todos os trabalhos compartilham de um mesmo núcleo teórico que adota o conceito de identidade nas ideias de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Esses autores postulam a referida categoria como algo dinâmico, que nunca atinge um ponto conclusivo e está sempre em construção, em constante devir.

Localizamos também trabalhos que propõem analisar como as representações sociais acerca da profissão docente e do gênero configuram seus objetos de estudo que contemplam a constituição da identidade, o ingresso e a trajetória profissional dos professores homens na Educação Básica. Dois deles (MIRANDA, 2003; SOUSA, 2011) explicitam que a categoria representação é adotada com base na Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada nos anos 1960 no âmbito da Psicologia Social por Serge Moscovici e, posteriormente, sistematizada por Jodelet.

Em sua dissertação, Sousa (2011, p. 56), esclarece que: a ideia de representação social formulada por esse teórico parte do entendimento de que “[...] os indivíduos e grupos produzem saberes que orientam as suas práticas frente ao enfrentamento dos

fenômenos sociais. Esses saberes são ‘teorias’ do senso comum acerca de algo que é objeto de partilha num determinado grupo”. Os indivíduos de um grupo compartilham das teorias construídas coletivamente e que se tornam as ideias por meio das quais eles representam os diversos aspectos da realidade na qual estão inseridos. Em seu trabalho Miranda (2003) ressalta que Moscovici rompe com a ideia de representação como algo estático e lança novas formas de compreensão da relação entre indivíduo e sociedade. Os indivíduos são ao mesmo tempo agentes e objetos das representações que determinam as práticas sociais.

Vale destacar que, embora nem todas façam referência à Teoria das Representações Sociais, algumas delas (ABREU, 2003; SOUZA, 2010) envolveram a participação de outros sujeitos da comunidade escolar visando compreender como estes significam e lidam com a presença do professor homem nos anos iniciais da Educação Básica.

Outra categoria que surge nas pesquisas listadas refere-se à sexualidade dos homens que se aventuram numa área que a sociedade significa como campo específico de atuação das mulheres. Rosa (2012) abordou essa problemática na sua dissertação que teve como objetivo analisar o dispositivo da sexualidade como enunciador da presença masculina no Magistério nas séries iniciais e na Educação Infantil. Rosa (2012) ancorou-se nas ideias que Michel Foucault elabora sobre os múltiplos discursos que constituem o dispositivo da sexualidade. Baseado nesse teórico, o pesquisador afirma que não existe estratégia global em relação às manifestações de sexo, as estratégias são, na verdade, construções sociais e, portanto, diversificam-se na mesma medida em que são diversas as sociedades.

Diante do exposto, verificamos que as discussões teóricas predominantes nas pesquisas sobre o professor homem revelam preocupações que se referem, sobretudo: à construção social de gênero que orienta as relações entre os sujeitos e determina que ofícios são adequados para cada sexo, o que acaba atribuindo à docência caráter eminentemente feminino; à constituição da identidade do professor que subjetiva as construções sociais acerca do gênero e da profissão docente; aos discursos e representações que os/as outros/as produzem em relação aos professores e que se articulam com o seu processo constitutivo; à sexualidade desses professores que ora representam risco à segurança das crianças, ora põem em dúvida sua masculinidade.

Compreendemos que tais aspectos são mediados pelas construções sociais que se dão no movimento histórico de desenvolvimento e organização das sociedades. Em nossa pesquisa, ancorada nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, partimos do pressuposto de que os significados produzidos e compartilhados socialmente acabam naturalizando processos que são engendrados pelas condições materiais que o ser humano produz. Dessa forma, os significados e os sentidos produzidos sobre a profissão docente e sobre o que é ser homem ou mulher constituem mediações do modo de sentir, pensar e agir do sujeito, como explicitamos a seguir.

PARTINDO DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Os estudos no âmbito da Psicologia Sócio-Histórica nos permitem compreender que, para nos aproximarmos da subjetividade do professor, precisamos reconhecê-lo como ser que pensa, sente e age nas relações dialéticas que mantém com a realidade objetiva. Aprendemos com a teoria sobre pensamento e linguagem, proposta por Vigotski (2009), que o alcance desse objetivo seria possível se nos debruçássemos sobre os significados e os sentidos que o professor produz sobre si mesmo e o seu agir no mundo.

O teórico propõe as bases para uma nova psicologia, diferente da psicologia moderna que predominava na sua época e que estudava pensamento e linguagem como funções psíquicas autônomas e independentes uma da outra, sendo unidas externamente em determinado momento para formar o que ele chama de pensamento verbalizado. Na “velha psicologia”, pensamento e linguagem eram decompostos em análises que visavam apreender como cada um deles, isoladamente, compõe o pensamento verbalizado. Esse modelo de análise foi severamente criticado por Vigotski (2009), pois acabava desconsiderando as especificidades que emergem na complexidade do todo que é a unidade entre os dois elementos.

O mesmo defende a tese de que o significado é a unidade do pensamento e da linguagem que se constitui no processo histórico de desenvolvimento da consciência humana. Nas palavras do autor, o significado “é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). O significado é, portanto, a unidade que medeia a relação dialética entre os dois processos, pois o mesmo possui qualidades próprias que não se limitam à mera justaposição das características de seus elementos constitutivos.

Outra contribuição de Vigotski, que ele próprio pontua como a principal, está na descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem em decorrência das transformações que ocorrem no contexto histórico e que interfere tanto na estrutura semântica quanto na natureza psicológica do significado da palavra. Ainda assim, a natureza do significado reside na generalização, pois toda palavra já supõe por si uma generalização de determinado aspecto da realidade.

Na análise que empreende sobre a linguagem como expressão e concretização interna do pensamento, Vigotski (2009) destaca a natureza específica da linguagem interior exatamente para esclarecer que sua diferenciação da linguagem externa não se limita à ausência de vocalização. Uma de suas características é o predomínio do aspecto semântico sobre o aspecto fonético. Não obstante, a semântica da linguagem interior contém suas especificidades e uma delas é que os sentidos sobressaem aos

significados. Vigotski (2009, p. 465) se baseia em Paulham para fazer a diferenciação entre os dois conceitos e afirma:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Enquanto o significado expressa generalização da realidade, portanto, sua objetivação, o sentido expressa tudo aquilo que a palavra suscita na consciência do sujeito, por conta disso é expressão mais forte da subjetividade. Os sentidos que o sujeito produz sobre algo, apesar de resultarem do social, são ao mesmo tempo resultado das suas vivências particulares. O significado, como é apontado por Vigotski (2009), representa apenas uma dessas zonas, portanto, o sentido constitui algo bem mais amplo que o significado.

Sociedade e sujeito se constituem e se transformam dialeticamente. Defendemos que as significações medeiam essas relações entre ambos, isso ocorre porque os significados carregam consigo generalizações produzidas e compartilhadas pela sociedade. Esses significados, por sua vez, são determinantes na produção de sentidos. Dessa maneira, no caso do nosso objeto de estudo, entendemos que os significados compartilhados socialmente sobre o que é ser homem e o que é ser professor/a dos anos iniciais são determinantes na produção de sentidos por parte do professor homem sobre a atividade que ele realiza em turmas do Ensino Fundamental.

QUANDO O SER HOMEM PREVALECE SOBRE O SER PROFESSOR: DISCUSSÃO DOS DADOS

Para análise trazemos o núcleo constituído pela articulação de indicadores que revelam os significados e os sentidos produzidos por Príncipezinho acerca das condições de ingresso e de permanência do professor homem nos anos iniciais. Não apenas suas vivências, mas também suas significações a esse respeito fazem emergir zonas de sentido que revelam: às vezes, a condição de ser sujeito do sexo masculino prevalece sobre a condição de ser sujeito com formação específica para atuar nesse nível de ensino. Tais indicadores evidenciam que o fato de ser um homem atuando na docência nos anos iniciais medeia as significações que Príncipezinho produz sobre sua profissão, sobre si mesmo e sobre outros professores homens.

No indicador **Tristeza e desespero nas situações em que o professor se sentiu rejeitado por ser homem** Príncipezinho evidencia que passou por apenas

duas situações em que ele considera que foi rejeitado por ser homem. Vale ressaltar que na primeira entrevista o professor, que já estava na docência havia seis anos, não revelou nenhuma situação que para ele tenha representado preconceito ou discriminação. Contudo, na entrevista narrativa, ele compartilha conosco:

*Aí eu comecei a botar currículo, botei currículo em todas as escolas particulares. [...] Uma que eu ia ser chamado, que eu tava confiante, que era minha colega né que era coordenadora lá. Ela disse “[nome do professor], teu currículo foi um dos melhores que chegaram até aqui, mas você é homem e a diretora não quer porque já teve a experiência e não gostou e ela pode ter medo de novo de correr o risco. Mas é só por isso”. Aí eu disse “mas só por isso, por esse problema? Mas eu sou diferente!”. “Não, mas o fato de ser professor homem, ela não vai querer”. Aí quebrou minhas pernas! **Eu fiquei desesperado. Onde é que eu vou arrumar emprego?** (EN)*

Nesse trecho, Príncipezinho narra uma vivência que revela a sua tentativa de conseguir vaga de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada da cidade de Parnaíba. No entanto, o resultado dessa tentativa mostrou-se frustrante para ele que se viu recusado pela diretora da escola. Ela, por ter ficado insatisfeita com experiência anterior, na qual havia contratado um professor homem, explicitou sua preferência pela contratação de mulheres para a vaga.

As razões que levaram à insatisfação da diretora com o trabalho de um professor homem não foram reveladas, mas o fato é que o resultado inesperado da tentativa de Príncipezinho gerou sentimento negativo: “**Eu fiquei desesperado**”. Entendemos que o professor se sentiu desesperado porque naquele momento as condições objetivas, que incluem o poder de decisão da diretora, não foram favoráveis ao alcance do seu interesse. Entendemos ainda que seu interesse de permanecer na docência traz consigo também a necessidade de manter sua existência que, no contexto da sociedade capitalista, depende necessariamente da possibilidade que o sujeito tem de vender sua força de trabalho.

De acordo com Saffioti (2002), as determinações socialmente construídas acerca da ideia de gênero fazem com que o macho seja considerado o principal ou o único provedor das necessidades da família e, por conta disso, não lhe é admitido falhar nessa tarefa. Quando Príncipezinho expressa “**Onde é que eu vou arrumar emprego?**”, expõe que nesse momento sua preocupação não se resumiu em prosseguir na carreira docente, mas, sobretudo, em produzir as condições que garantam a sua manutenção e a de sua família.

Devemos considerar que esta constituiu sua primeira tentativa de trabalhar como professor em escolas situadas em outras comunidades. De acordo com Ramos (2011,

p. 128), o professor homem que não é conhecido pela comunidade escolar enfrenta mais dificuldades para ser aceito e “até que isso ocorra, eles ficam sujeitos e, de certa forma, reféns do olhar ‘enviesado’, da vigilância constante e do estranhamento dos adultos que participam do cotidiano escolar”. Dessa maneira, a ideia de que os homens não têm as habilidades “naturais” e necessárias para atuar na educação de crianças pequenas, bem como o risco que eles podem representar para os/as pequenos/as fazem do professor homem alvo da vigilância dos/as demais sujeitos da escola.

Na ocasião em que foi chamado para trabalhar na escola em que está atualmente, nosso interlocutor, além de assumir o 1º ano no turno manhã, substituiu a professora da mesma turma no turno tarde. Sobre isso, ele relata:

No 1º ano tarde. Aí eu fiquei olhando e a mãe chegou e disse assim “você é o professor?”, eu disse “sou”. “Você?” [aponta o dedo enfaticamente] ela falou duas vezes. “É, eu vou ser o professor”. Aí ela simplesmente se calou e saiu. Não sei se ela foi perguntar à direção se era eu professor homem que ia ficar na sala da filha dela porque era mulher, uma meninazinha. Aí, até então, ela não teve uma relação boa comigo. Eu passei só um mês, ela ficou toda estranha comigo. (EN)

Em estudo comparativo, Rabelo (2013) examinou as situações de discriminação vividas ou presenciadas por professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Aveiro e no Rio de Janeiro. A mesma verificou que a maioria dos 209 professores participantes da pesquisa registrou situações de discriminação que se relacionam com a homofobia (20,1%), a ideia de que o homem é incapaz para essa atividade (16,8%) e a representação de que essa é uma profissão feminina (14,1%).

Embora desconheça o que motivou a reação da mãe da aluna, o ocorrido foi significado pelo professor como situação de rejeição e essa, juntamente com a situação narrada anteriormente, explica o surgimento de sentimentos negativos que o afetaram:

E o que me entristece é porque o meu currículo, não é dos melhores, mas acredito que seja bom... Uma colega que estudava comigo na faculdade, conseguiu o trabalho na escola particular pelo fato de ser mulher. Aí me entristeceu. (EN)

Nesse trecho, Príncipezinho revela que se sente triste diante de situações como essa, em que a mulher ganha vantagem pelo fato de ser mulher. Além disso, esse sentimento está ligado também à espera de resultados que recompensariam os aspectos que qualificam seu currículo: formação e experiência na área. Quando são valorizadas características tidas como “naturais” às mulheres em detrimento

de exigências geradas pela competitividade do mercado de trabalho, o esforço de Príncipezinho parece improdutivo e isso explica o surgimento do sentimento de tristeza que ele reitera:

Hoje o que vale é o papel, não é? O currículo. Então vamos olhar, vamos analisar o que você sabe fazer. De toda a minha docência, a minha maior tristeza é esse fato. (EN)

As significações produzidas pelo professor evidenciam que as construções sociais acerca da ideia de gênero determinam, entre outros aspectos, as expectativas que os sujeitos elaboram acerca do desempenho de homens e mulheres nas atividades profissionais que ambos realizam ou manifestam o desejo de realizar. Essa ideia causa, muitas vezes, estranhamento e/ou recusa diante de situações nas quais se observa a atuação de professores homens nesse nível de ensino.

Em **O professor defende sua singularidade entre outros professores homens**, aglutinamos pré-indicadores nos quais apreendemos que Príncipezinho se reconhece como diferente de outros professores homens. Na primeira entrevista, nosso interlocutor foi indagado se, na condição de gestor escolar, ele contrataria um professor homem para trabalhar em turmas de Educação Infantil. Vejamos sua resposta:

Não, porque eu me conheço, mas não conheço como é o trabalho de outro professor. Eu acredito, eu sinto que na Educação Infantil eu me saio muito bem, mas eu não conheço o pensamento de outros homens né, eu ficaria em dúvida em colocá-lo na Educação Infantil. Na Educação Infantil eu não colocaria. Do 1º ano pra cima eu colocaria, mas na Educação Infantil, não. Mas sabe... É porque eu tenho a noção de mim, mas eu não conheço o outro [risos]. Você sabe né, há professores e professores, então eu não posso generalizar. (ESE)

Nosso interlocutor afirma que não contrataria um professor para atuar em turmas de crianças pequenas porque desconhece o trabalho de outros professores homens. Pelo fato de não conhecer o modo de ser desses homens no trabalho que desenvolvem com crianças, Príncipezinho também demonstra o sentimento de desconfiança que já discutimos. Tal desconfiança corrobora a constatação de Sousa (2011) acerca da dificuldade que professores “desconhecidos” enfrentam para ingressar nas escolas, tal como ocorreu com Príncipezinho quatro anos depois dessa entrevista. Nessas significações ele reforça o entendimento de que conhecer *a priori* quem é o professor homem, candidato a uma vaga na docência em turmas iniciais, constitui fator importante para a sua contratação.

Para Príncipezinho, a desconfiança é justificada pelo “desconhecimento” da sua parte em relação aos outros professores homens. Mas, o que ele diz de si mesmo? Para isso, retomamos um trecho da sua narrativa:

*Uma [escola] que eu ia ser chamado, que eu tava confiante, que era minha colega né que era coordenadora lá. Ela disse “[nome do professor], teu currículo foi um dos melhores que chegaram até aqui, mas você é homem e a diretora não quer porque já teve a experiência e não gostou e ela pode ter medo de novo de correr o risco. Mas é só por isso”. Aí eu disse “mas só por isso, por esse problema? **Mas eu sou diferente!**”. (EN)*

Esse trecho foi abordado anteriormente quando discutimos as situações em que o professor se sentiu rejeitado. Agora ressaltamos aspecto que se manifestou na sua reação diante da decisão da diretora que não quis contratá-lo porque tinha vivido experiência insatisfatória com o trabalho de outro professor homem. Nessa situação, nosso interlocutor se defendeu: “**Mas eu sou diferente!**”.

Essa significação nos possibilita inferir que o professor se identifica, isto é, se qualifica como sujeito único no mundo exatamente a partir da sua relação com os/as outros/as. A diretora insere nosso interlocutor na categoria de professores homens, entendidos como sujeitos que, apesar de terem formação apropriada e experiência para trabalhar com crianças, podem representar risco, causar prejuízo à educação delas e/ou não serem aceitos pelas famílias dos/as alunos/as. Príncipezinho se defende negando que compartilha de todas as características que significam tal categoria. Assim, ele é homem, é professor, tem formação apropriada para atuar nos anos iniciais, tem experiência, mas é diferente da significação produzida pela diretora. Ao contrário dos professores homens que “desconhece”, ele não representa risco ou prejuízo à educação das crianças.

Tais sentidos produzidos por Príncipezinho sobre si mesmo são determinados pela relação dialética estabelecida entre o geral e o singular, mediada pelas particularidades. Carvalho (2011) corrobora com esse entendimento ao defender a concepção de identidade proposta por Ciampa, advogando que o sujeito incorpora os diferentes papéis sociais que lhe são atribuídos. Contudo, ele os desempenha sempre na relação com os/as outros/as, isto é, se igualando ou se diferenciando de outros/as que desempenham esses mesmos papéis.

No seu modo de pensar, sentir e agir que integra os papéis sociais de professor e de homem, nosso interlocutor se iguala, porque tem formação que o habilita para a docência, mas se diferencia, porque não é igual aos outros professores homens. Essa evidência reforça o entendimento de que os significados e os sentidos são

multideterminados por relações dialéticas e contraditórias do sujeito com a realidade socialmente construída.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A discussão aqui empreendida revela zonas de sentido perpassadas por sentimentos que explicam a insatisfação de Príncipezinho diante de situações nas quais a condição de ser homem limita consideravelmente as suas oportunidades de permanecer no exercício da docência, especialmente em instituições privadas.

A discussão com base nas categorias significado e sentido possibilitaram a compreensão de que os sentidos produzidos por Príncipezinho sobre a questão do professor homem nos anos iniciais são determinados também pelos significados compartilhados socialmente acerca das qualidades que caracterizam a “natureza masculina”. Assim, alguns pré-indicadores revelam que nosso interlocutor também internalizou que é preciso conhecer o professor para que ele seja aceito no trabalho com crianças.

Apesar disso, ancorados no conceito de identidade defendido por Ciampa (1994; 1996), apreendemos que é nas relações com os/as outros/as que Príncipezinho se reconhece como diferente de outros professores homens que, provavelmente, não venham a desenvolver um bom trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo do conhecimento que produz sobre os outros, ele reconhece a si mesmo como sujeito singular que não reduz sua expressão no mundo à mera representação dos papéis socialmente produzidos e considerados adequados para o homem e para o/a professor/a. Portanto, seu modo de ser é único.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Educação e gênero, homens no magistério primário de Teresina (PI): de 1960 a 2000**. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciências e profissão**. São Paulo, ano 29, n. 2, p. 222-245, 2006.

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?** 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BATISTA, Anália; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, 1999.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O sintagma identidade-metamorfose-emancipação: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: _____ (Org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, mai.-ago. 1996.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (et al.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-51.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidades-descontinuidades das relações de gênero na escola rural. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** discursos, representações e relações de gênero. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

GRAUPE, Mareli Eliane. Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistério alemão pode ser uma solução? **Revista Espaço Acadêmico**, ano VIII, n. 86, jul. 2008.

MIRANDA, Marcelo Henrique. **Magistério masculino**: (re)despertar tardio da docência. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

PEREIRA, Maria Arlete Barros. **Professor homem na educação infantil**: a construção de uma identidade. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Bendito é o fruto entre as mulheres**: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da região norte de Minas Gerais. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ROSA, Fábio José da Paz. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: INEP/FCC/REDUC, 1990.

SAFFIOTI, Heleith. **O poder do macho**. 12. reimp. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Polêmica).

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. 1997. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SAYÃO, Deborah Tomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Wesley Lopes da. **Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação básica**. 2006. 338 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?** dois estudos de caso em representações sociais. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, Maria Isis de. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 2010. 247 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

VIEIRA, Nelma Bernardes. **A questão de gênero no magistério**: a presença masculina no Curso Normal. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES NO ÚLTIMO TRIÊNIO

Ada Augusta Celestino Bezerra (UNIT)

adaaugustaeduc@gmail.com

Kátia Maria Limeira Santos (UNIT)

kmlsantos@gmail.com

INTRODUÇÃO

A alteridade é um tema crescentemente discutido no âmbito das diversas áreas do conhecimento humano, inclusive na economia política, em destaque neste momento quando a sociedade civil cobra do Estado a alteridade também nas políticas públicas e em que o discurso governamental de “Pátria Educadora” não se sustenta ética e economicamente. Como categoria a alteridade adquiriu centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna através do hegelianismo e, na contemporaneidade é discutida nos diferentes paradigmas.

Neste artigo temos o objetivo de, a partir da caracterização do estado da produção do conhecimento nessa área no último triênio (2013 – 2014 – 2015), usando a base de dados *Scopus*, na categoria de artigos científicos [considerando as variáveis: metodologia adotada, objeto e objetivos de pesquisa, referências, categorias (ré) construídas e conclusões apontadas], evidenciar a atualidade da categoria alteridade, sua especificidade em relação à identidade e presença nas várias posições teórico-metodológicas da ciência moderna. A essa base foi acrescentado um artigo do XXI EPENN 2013, devido a sua pertinência e abordagem diferenciada em relação aos demais estudados no marco temporal delimitado.

Aqui analisamos os 17 artigos localizados nesse período, no campo de pesquisa, considerada exclusivamente a área de conhecimento das ciências sociais e humanidades, cujo acervo total na base de dados *Scopus* é superior a 5.300 títulos. Os dados são tratados conforme a metodologia de Bardin (2011), enfatizados os diferentes contextos, de modo a dimensionar a categoria e a amplitude da alteridade e buscar as referências contemporâneas mais utilizadas pela comunidade acadêmica internacional e nacional para sua compreensão.

Etimologicamente, alteridade vem do latim *alteritas*, que significa ser o outro, colocar-se ou constituir-se como outro (MOLAR, 2008). Apesar das especificidades das áreas, há de comum na Psicologia, Filosofia, Antropologia e Sociologia que a alteridade é o reconhecimento pelo indivíduo daqueles que são distintos dele “(...) Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998, p. 34-35). A diversidade é seu fundamento e elemento fundamental na construção da identidade,

entendido o homem como fruto de múltiplas determinações: reconhecer-se no outro, não obstante as diferenças físicas, socioeconômicas, psíquicas e culturais. Ele implica a convivência de valores diferentes, o confronto de identidades em um mesmo grupo social ou entre membros de culturas diferentes, assim como a contínua reconstrução identitária.

O dicionário Houaiss (2013), acrescenta à origem do termo ao latim *altaritas* (meados do século IV) a contribuição do francês *altérité* (1270) cujo significado é alteração e mudança; hoje representa a natureza ou condição do que é outro, do que é distinto (HOUAISS ON-LINE, 2013).

O ESTADO DO CONHECIMENTO

Lima (2015), ao discutir infância(s), alteridade e norma em contextos não institucionais, destaca ser possível por essa via conhecer a heterogeneidade das crianças e a diferença que faz com que uma escape da norma. Pelo viés da fenomenologia, chama a atenção para o fato de que, no pensamento ocidental o outro é o mais próximo e semelhante, uma vez que isto preserva a zona de conforto diante de uma diferença radical, disruptiva, que na modernidade (era da produção do outro sobre a afirmação de uma diferença) “precisa ser assimilada, reconhecida e inclusa” (LIMA, 2015, p. 98). Considera ambiente propício à alteridade os traços intra-geracional e inter-geracional com a condição de que estejamos “dispostos à compreensão do outro-criança, tal como advoga a etnografia reflexiva” (LIMA, 2015, p. 107).

O artigo de Borges et al (2015), auto definido como pós-antropologia, apresentam as críticas do etnólogo Mafeje (2008, 2001, 1998, 1991, 1975, 1971, 1967 e 1962) ao conceito de alteridade, expondo sua proposta de ontologia combativa, que não funda a interlocução na cisão Eu e o Outro. “Mafeje recusa-se justamente a subscrever o olhar estrangeiro sobre o Outro (...)” (BORGES et al, 2015, p.365). Assim convidam à descolonização das formas de conhecimento na perspectiva do novo que o autor proclama como “era pós-antropológica”, uma vez que nossa ideia de alteridade é segregativa em relação ao sujeito do objeto da análise social, o que redundava na xenofobia, no êxodo, na intolerância e no racismo.

Na perspectiva fenomenológica Sidekum (2013) estuda a alteridade com base em Lévinas (1972; 1974), para quem a vocação humana é a transcendência, partindo do princípio de que o reconhecimento da alteridade absoluta do outro é pressuposto de um projeto educativo baseado na cultura de paz. Sua premissa é que a pós-modernidade tem como “problemática central de sua filosofia: a recuperação da verdadeira autonomia do sujeito humano” (p. 32). Nesse sentido, reconhece que a Modernidade “chegou ao fórum de uma subjetividade absoluta, é um ideário que vai desde o *cogito* de Descartes

a Kant na perspectiva de uma egolatria a partir do sujeito apodítico, recebendo uma releitura pelas *Meditações cartesianas* segundo a fenomenologia de Husserl” (p. 32). Situa Emmanuel Lévinas como o crítico fundamental do projeto da filosofia moderna, tratando desde o sujeito ético ao sujeito da responsabilidade política.

Dessa forma instaura-se o que chama de “novo humanismo”, baseado em princípio que antecede a consciência da existência como suposto do eu para situar o reconhecimento da alteridade do outro, independentemente das fronteiras físicas e temporais. A comunidade enseja a experiência da alteridade em que o ser-para-o-outro vivencia a responsabilidade ética com o outro: “O ponto arqueológico é uma infinita interpelação ética da alteridade do outro. A ética da alteridade parte da consciência de uma responsabilidade infinita para com a alteridade do outro” (p. 32).

Conclui Sidekum (2013):

Essa nova forma de sociedade se estabelecerá por meio das lutas solidárias históricas contra a via totalitária, descrita por Lévinas, que é a guerra, o imperialismo, a força militar, a ditadura econômica em todo o mundo, a supressão da dignidade humana pela manipulação social e terrorismo de Estado. (...) a solidariedade é o novo caminho da esperança renovadora da utopia humana (p. 39).

No contexto da psicanálise, especialmente do cuidado, Versiani e Celes (2015) reconhecem e aprofundam a alteridade do analista, tendo como base teórica a “análise modificada” proposta por Winnicott (1982, 1990, 2000a e 2000b), centrada no eixo da criatividade do analisando. Consideram como primeira fase dessa análise, a do cuidado, que visa ao reconhecimento do seu analista por parte do analisando, como alteridade e à aprendizagem de usá-lo e construí-lo enquanto objeto objetivo, permitindo o reconhecimento de sua alteridade. Desse modo, para que seja usado o analista é desconstruído, jogado para fora de si (do domínio subjetivo), o que lhe permite uma alteridade. A partir daí, o analista poderá ser usado e iniciar-se outra fase da análise (VERSIANI e CELES, 2015).

A ética e a estética da alteridade são trabalhadas dialeticamente por Souza e Birman (2014) a partir de três clássicos: Horkheimer e Adorno (1985), na perspectiva do antissemitismo; e Freud (1976), sob o olhar do inquietante, com fundamento na teoria crítica. Essa ética e estética estariam voltadas “à dissonância de uma estranha-familiaridade” (SOUZA e BIRMAN, 2014, p. 251) que valoriza a negatividade pela qual o sujeito nega-se e supera a intolerância.

Usando o método psicanalítico para além da prática clínica, Godoy e Bairrão (2014) apresentam um estudo de caso com uma “interpretação topológica lacaniana” (p.47) da possessão na umbanda, no qual se evidencia que o sujeito é o médium e

os espíritos possuidores, verso e anverso de uma estrutura unilateral. A investigação demonstra que no mesmo espaço dá-se a transição de identidades do sujeito, indicativo de que o sujeito pode ser (si mesmo) e ser o outro, portanto diferentes “eus” convivendo no mesmo corpo. Assim fica claro que Sujeito e o Outro integram a mesma estrutura, pela própria condição humana de ser social, assim como se elucida a proximidade dos conceitos de alteridade e identidade.

Bleicher, Freire e Sampaio (2014) para avaliar a política de saúde mental no Quixadá (Ceará), de 1993 a 2012, considerada *a priori* uma “boa prática”, desenvolveram investigação de abordagem qualitativa, usando a metodologia da história oral. Os sujeitos abordados foram: o prefeito, o supervisor de serviço, um auxiliar de Enfermagem e um médico; o referencial teórico básico foi a ética da alteridade radical, de Lévinas (1988). Referem-se os autores a tal marco da seguinte forma:

“A questão do respeito à diferença se encontra posta, de um ponto de vista ético, como filosofia da socialidade, na obra de Emmanuel Lévinas (1988). O filósofo franco-lituano situa a estrutura da subjetividade como responsabilidade por outrem. Trata-se de uma ética da alteridade radical, onde o outro ocupa um lugar privilegiado e nos obriga a responder a ele, ou seja, a sermos por ele responsáveis. Essa responsabilidade pelo outro, além de inalienável, é intransferível. Tal interpelação ética, mais do que um apelo, diz respeito a uma intimação, e sobressai efetivamente na relação com aqueles outros que nos são mais diferentes, como o louco, a exemplo do miserável, do órfão, da viúva ou do estrangeiro referidos por Lévinas (1978). Nos limites deste texto, pode-se sintetizar a posição ético-política aqui assumida pelos autores como aquela que afirma que o usuário, na condição de outro para a equipe - gestor e trabalhadores - seria respeitado como sujeito, ou seja, como aquele a quem se escuta em seu sofrimento e de quem nada se subtrai do seu mundo de vida” (p. 529).

Nessa perspectiva ética e da atenção psicossocial buscaram identificar nos sujeitos da pesquisa (atores sociais) qual o reconhecimento do lugar do outro (este considerado em sua singularidade na condição de louco), do lidar com a diferença, destinado ao usuário do CAPS com suas implicações (segregação ou socialização, responsabilização ou desresponsabilização) no papel da equipe e da comunidade quanto à “garantia dos direitos de cidadania do louco” (p. 529). Para esse fim o referencial teórico contemplou também Godoy; Bosi (2007); Carvalho; Freire; Bosi (2009) e Lemos; Freire (2011).

Nas Letras esse tem sido também um conceito estudado; Rufinoni (2014) discute a alteridade no contexto do Modernismo, considerando sua dialética entre o cosmopolitismo e o primitivismo, na perspectiva da identidade nacional. Estabelece

um contraponto entre “Os dois poemas acreanos” (de Mário de Andrade, parcialmente na epígrafe deste artigo) e “O operário no mar” (de Carlos Drummond de Andrade), que segue:

Operário do mar.

Na rua passa um operário. Como vai firme! Não tem blusa. No conto, no drama, no discurso político, a dor do operário está na blusa azul, de pano grosso, nas mãos grossas, nos pés enormes, nos desconfortos enormes. Esse é um homem comum, apenas mais escuro que os outros, e com uma significação estranha no corpo, que carrega desígnios e segredos. Para onde vai ele, pisando assim tão firme? Não sei. A fábrica ficou lá atrás. Adiante é só o campo, com algumas árvores, o grande anúncio de gasolina americana e os fios, os fios, os fios. O operário não lhe sobra tempo de perceber que eles levam e trazem mensagens, que contam da Rússia, do Araguaia, dos Estados Unidos. Não ouve, na Câmara dos Deputados, o líder oposicionista vociferando. Caminha no campo e apenas repara que ali corre água, que mais adiante faz calor. Para onde vai o operário? Teria vergonha de chamá-lo meu irmão. Ele sabe que não é, nunca foi meu irmão, que não nos entenderemos nunca. E me despreza... Ou talvez seja eu próprio que me despreze a seus olhos. Tenho vergonha e vontade de encará-lo: uma fascinação quase me obriga a pular a janela, a cair em frente dele, sustar-lhe a marcha, pelo menos implorar-lhe que suste a marcha. Agora está caminhando no mar. Eu pensava que isso fosse privilégio de alguns santos e de navios. Mas não há nenhuma santidade no operário, e não vejo rodas nem hélices no seu corpo, aparentemente banal. Sinto que o mar se acovardou e deixou-o passar. Onde estão nossos exércitos que não impediram o milagre? Mas agora vejo que o operário está cansado e que se molhou, não muito, mas se molhou, e peixes escorrem de suas mãos. Vejo-o que se volta e me dirige um sorriso úmido. A palidez e confusão do seu rosto são a própria tarde que se decompõe. Daqui a um minuto será noite e estaremos irremediavelmente separados pelas circunstâncias atmosféricas, eu em terra firme, ele no meio do mar. Único e precário agente de ligação entre nós, seu sorriso cada vez mais frio atravessa as grandes massas líquidas, choca-se contra as formações salinas, as fortalezas da costa, as medusas, atravessa tudo e vem beijar-me o rosto, trazer-me uma esperança de compreensão. Sim, quem sabe se um dia o compreenderei? (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. Ext. de Sentimento de Mundo, 1940, p. 9).

De acordo com Rufinoni (2014) o poema do Mário de Andrade é revelador do seu eu ingênuo e sentimental (que tentou conciliar com a práxis artística e social) enquanto o eu reflexivo de Drummond é marcado pela utopia mas, também, inexoravelmente, pelo sentimentalismo. Nesse sentido afirma:

Seja o seringueiro do norte, seja o operário, ambos figuram o outro em face do intelectual: o homem do povo, o homem simples. A eles o poeta se volta, para eles endereça seu canto, o mesmo impulso os une uma vez que desejam desprender-se de sua condição de classe, ser o outro, estar com o outro, solidarizar-se. A relação entre o eu distante, poeta e classe média, desse outro quase abstrato de tão desconhecido traz convergências: a voz que enuncia sabe-se apartada, reconhece, chama e ama esse irmão que, contudo, se fecha em copas, enigma que é cifra da incomunicabilidade de classe. No entanto, malgrado a boa-fé em comum, as diferenças saltam à vista; ao eu lírico que se aproxima do seringueiro de modo camarada e complacente corresponde o burguês irremediavelmente distante do trabalhador braçal, visto como um deus em sua luta social. (RUFINONI, 2014, p. 255-256)

O estudo de Costa (2014) debruça-se sobre *O Alienista* em quadrinhos, tradução inter semiótica do conto de Machado de Assis, de autoria de Fábio Moon e Gabriel Bá (2007). Seu marco teórico básico reside em Maingueneau (2008; 2006; 1997) e Mello (2002a). Sua finalidade é apreender a alteridade do discurso quadrinístico e suscitar respostas para questões da identidade discursiva da obra. Identifica “tratar-se de uma tentativa de silenciamento, distinção e elaboração autoral” (p. 155 - 156). Toda sua pesquisa partiu da premissa de que o “estudo do interdiscurso como forma de compreender a identidade discursiva de um enunciado é dar atenção às interações entre formações discursivas, à relação do Mesmo com o Outro (dentro, como dissemos de um espaço discursivo recortado)” (p. 159).

Conclui que *O Alienista* em quadrinhos não é mera paráfrase de *O Alienista* machadiano, identificando e valorizando 37 quadros silenciosos, que ensejam a demarcação de alteridade. “Silenciar Machado é condição ínsita para fazer falar Moon e Bá” (p. 170). Assim fica evidente a associação da identidade e da alteridade. “Embora *O Alienista* seja o mesmo, ainda é outro” (p. 177).

Na literatura infantil brasileira o artigo de Silva (2013) retoma as matrizes africanas através da sua leitura da obra *Duula, a mulher canibal*, de Rogério Andrade Barbosa, autor que considera como recriador, recontando história com fundamento no modelo do conto popular. Em sua leitura, Silva (2013) põe em discussão os universos cultural, ético e estético da cartografia apresentada por Barbosa (1999) à luz de Hall (2003), especialmente das categorias: tradição popular, identidade cultural e pertencimento, na perspectiva de que os contos são objeto estético e, ao mesmo tempo, fato sociológico como sinais de poder social. Aponta a Somália como o lugar de origem do conto; a história reconta êxodos daqueles mais corajosos que tentam escapar da seca e da fome, dispersão que carrega a promessa de retorno na visão de Silva (2013).

Do ponto de vista social, este cruzar de oceanos literários colabora com a construção de uma visão cada vez mais positiva das diferenças, sejam elas sociais, culturais ou mesmo econômicas. O leitor brasileiro, ao ver retratado nos livros, em número cada vez maior, costumes, tradições, crenças, sabedorias e modos de vida dos povos africanos ou de seus descendentes, poderá desenvolver uma visão positiva em relação à diferença e à multiplicidade das culturas que estão na base da cultura brasileira. Certamente isso pode ajudar a minimizar o preconceito racial, rechaçado na Constituição Brasileira. (SILVA, 2013, p. 24)

Considerando os leitores brasileiros, afrodescendentes formula a hipótese de que “tenderão a desenvolver uma visão cada vez mais positiva de suas origens, raízes e história, com benefícios, inclusive, no que diz respeito à autoestima: ‘poderão se identificar com este universo, sem medo de serem ridicularizados’” (SILVA, 2013, p. 24). Essa multivisão consolida o pertencimento do brasileiro à terra de origem e o instrumentaliza diante das manipulações, lembrando que “as nações não são apenas entidades políticas soberanas, mas comunidades imaginadas” (HALL, 2003, p. 26).

Em outro contexto, Haddad (2014) debruça-se sobre o *Livro da Seita dos Índios Orientais*, do jesuíta Jacome Fenicio (primeira década do século XVII, publicado parcialmente na década de 1930) e analisa a “radical alteridade” exposta pelo campo missionário em que se deu o embate cultural do jesuíta Jacome Fenicio e os brâmanes do sul da Índia em princípios do século XVII. Constata que sua referência foi a própria cultura, que o conhecimento natural fundamenta as representações do outro e que a ciência tanto reforça identidades quanto as divisões culturais.

“Nesse processo, a astronomia e a filosofia natural europeias, com que seguramente entrara em contato em seus anos de formação, são instrumentos fundamentais já no início de sua polêmica. Ainda que subordinadas, como todo o resto, à ordem teológica de organização do conhecimento do mundo, elas possuem uma autonomia relativa que é suficiente para serem confrontadas, por si mesmas, com aquilo que a ele parece o equivalente na cultura que tenta decifrar. (...) A astronomia de Fenicio, ainda que destacada por ele próprio como instrumento para sua prática missionária (constituente, por sua vez, das próprias técnicas políticas de organização do Estado Português da Índia), se avaliada nos termos da própria época, revela-se como não mais que rudimentar. (...) Os rudimentos de astronomia que Fenicio dominava lhe eram suficientes para seus propósitos, e este sim é o ponto que se deve ressaltar. Longe da imagem estereotipada e triunfal do “jesuíta-erudito”¹⁸, difundindo pelo mundo as últimas novidades da ciência europeia, ele pode estar mais próximo do missionário típico, que precisava enfrentar os problemas concretos da alteridade, da conversão e da própria construção dos impérios com o material que tinha efetivamente à sua disposição” (HADDAD, 2014, p. 13)

No âmbito político o conceito de alteridade também é pertinente. Winter (2014), ao discutir os arranjos políticos após a Independência do Brasil na Província Cisplatina, disputada pelos impérios ibéricos, pelas forças brasileiras e buenaienses, enfatiza a alteridade construída do Brasil a partir do que é retratado pela imprensa local, destacando “que pode ter sido decisiva no reconhecimento mútuo dos habitantes da região e no processo de construção identitária de um Uruguai independente, próximo de Buenos Aires e distante do Império do Brasil.” (p.328). Evidencia que os brasilienses no processo de independência são configurados como “invasores, despóticos e opressores” o que se agrava com a escravidão, quando são associados à corrupção, à monarquia e ao escravismo. (WINTER, 2014, p. 346).

Alteridade nas Condições Capitalistas

Como objeto de estudo a alteridade tem sido progressivamente discutida na economia política. O ponto de partida de Silva, Machado e Bezerra (2013) reside na teoria marxista, de base humanista, considerando a contribuição não só de Marx (1982) como de estudiosos, como Eric Hobsbawm (1985) e Francisco de Oliveira (1988), no viés econômico e social.

Para a apreensão da configuração da alteridade no modo de produção capitalista, conforme o pensamento marxista parte-se da sua concepção de trabalho como atividade humana dirigida a um fim, relação do homem com a natureza e com os outros homens, fundante das relações econômicas e sociais (MARX, 1996). O objeto de estudo de Marx em suas obras é o modo de produção capitalista, que separa o agente do processo de trabalho da propriedade dos meios de produção, o que segue esclarecido:

Tal separação constitui condição prévia indispensável ao surgimento do modo de produção capitalista e lhe marca o caráter de organização social historicamente transitória. Isto porque somente tal separação permite que o agente do processo de trabalho, como pura força de trabalho subjetiva, desprovida de posses objetivas, se disponha ao assalariamento regular, enquanto, para os proprietários dos meios de produção e de subsistência, a exploração da força de trabalho assalariada é a condição básica da acumulação do capital mediante relações de produção já de natureza capitalista (MARX, 1996, p. 17).

Silva, Machado e Bezerra (2013) identificam a alteridade no pensamento marxista, que considera o homem um ser social portanto, que desenvolve relações entre si, assim como, no contato com o Outro; ainda que sob o prisma econômico, representa a base da produção e reprodução da existência. Na troca de mercadorias, célula do modo de produção capitalista, também está suposto o outro, desde a troca direta de mercadorias. No capitalismo os homens defrontam-se, tacitamente, como

proprietários privados de coisas alienáveis (mercadorias) e, portanto, por intermédio disso, apresentam-se como pessoas independentes entre si.

A troca de mercadorias começa onde as comunidades terminam, em seus pontos de contato com outras comunidades ou com membros de outras comunidades. Tão logo as coisas se tornam mercadorias no exterior da comunidade, tornam-se também por repercussão mercadorias no interior da vida comunal. [...] Nesse meio tempo, se consolida, pouco a pouco, a necessidade por objetos de uso estrangeiro. A constante repetição da troca transforma-a em um processo social regular (MARX, 1996, p. 212).

As autoras destacam esta referência de Marx à identidade e à oposição a ela. Uma vez que as coisas tenham valor de troca, os membros de uma comunidade as trocam com membros de outra(s) comunidades(s), processo este visto como uma relação de estranhamento, mas que se transforma num processo social regular, que progressivamente produz a transformação da mercadoria em dinheiro. Assim analisam:

Para Marx, (1996, p. 267) o “Dinheiro como dinheiro e dinheiro como capital diferenciam-se primeiro por sua forma diferente de circulação”. Na forma direta de circulação de mercadorias Mercadoria — Dinheiro — Mercadoria, se vende para comprar e na transformação de mercadoria em dinheiro, Dinheiro — Mercadoria — Dinheiro, se compra para vender. Esta última circulação do dinheiro transforma-se em capital. Para extrair valor do consumo de uma mercadoria, o possuidor de dinheiro encontra no mercado uma mercadoria cujo próprio valor de uso tenha a característica peculiar de ser fonte de valor — a capacidade de trabalho ou a força de trabalho. Por força de trabalho Marx (1996) entende as faculdades físicas e espirituais da corporalidade humana, postas em movimento na produção de valores de uso.

É no mercado que se estabelece a relação entre o possuidor da força de trabalho (vendedor) e possuidor do dinheiro (comprador), ambos negociam mercadorias e assim são considerados pessoas juridicamente iguais. A força de trabalho é vendida por tempo determinado, do contrário se é vendida de uma vez por todas, o vendedor estará se transformando em escravo, deixando de ser livre. Marx (1996, p. 286) ainda esclarece: “para que alguém venda mercadorias distintas de sua força de trabalho ele tem de possuir naturalmente meios de produção” (SILVA, MACHADO e BEZERRA, 2013, p. 7 – 8).

Sob essa ótica, defrontam-se, em contato com o Outro, o capitalista (possuidor de dinheiro) e o trabalhador livre (proprietário da força de trabalho). Esta relação, conforme Marx (1996, p. 287), não faz parte da história natural ou social, comum aos

períodos históricos, sendo fruto do desenvolvimento histórico anterior, das diferentes revoluções econômicas e da decadência de formações sociais mais antigas, portanto uma produção humana, que pode ser substituída por outras formas também humanas, considerando o homem, motor da história. O trabalho assalariado surgiu como anúncio do capitalismo de uma época de ‘produção social’, em que a força de trabalho assume a forma de mercadoria, de propriedade do operário, viabilizando a troca de equivalentes (trabalho assalariado).

Carregando em si sua contradição o capitalismo, a partir do aumento dos trabalhadores num mesmo processo de trabalho, fez emergir a cooperação, entendida por Marx (1996, p. 442) como a “forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos [...]” Pela cooperação os trabalhadores entram em relação com o mesmo capital, mas não entre si, pois quando ela acontece eles já deixaram de pertencer a si mesmos, estão agora incorporados ao capital. “[...] eles não são mais do que um modo específico de existência do capital. A força produtiva que o trabalhador desenvolve como trabalhador social é, portanto, força produtiva do capital” (MARX, 1996, p. 449).

Essa força é vendida pelo trabalhador assalariado, ‘livre’, para o capital, condição que, em tese, diferencia esse tipo de cooperação daquelas que ocorriam nas comunidades primitivas nas origens da humanidade ou na cooperação em grande escala que ocorriam na Idade Média ou nas colônias modernas.

Nessa relação, estabelecida entre os trabalhadores assalariados e o capital, que também reflete a alienação, vista por Marx como processo da vida econômica, “por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital” (MARX, 1996, p. 9), a essência humana dos trabalhadores objetiva-se nos produtos do seu trabalho e se contrapõe a eles, por serem produtos alienados e convertidos em capital. Este é o grande destaque que se acrescenta à análise da alteridade: o da alienação capitalista, conforme demonstram Silva, Machado e Bezerra (2013). O sujeito aliena-se, comprometendo radicalmente sua relação de alteridade com o outro, uma vez que sua identidade está subsumida ao capital.

A partir desta realidade, descrita por Marx (1996) na qual o homem através do processo de trabalho incorpora-se à produção de produtos, constata-se a desumanização do homem e uma perda progressiva dos laços sociais que o unia aos demais homens, advindos dos modos de produção anteriormente existentes. Dessa forma, como concluem Silva, Machado e Bezerra (2013), o modo de produção capitalista leva a uma ausência progressiva da alteridade, contribuindo para que o trabalhador seja visto apenas como mercadoria, e não mais como um ser social.

ALTERIDADE E COMPLEXIDADE

A teoria da complexidade contextualiza as relações humanas e o conhecimento no processo educacional na perspectiva de um mundo que permitirá articular, religar e até globalizar, na busca do conhecimento pertinente e contextualizado, partindo da situação planetária e da humanidade na sociedade contemporânea que afeta a alteridade nas relações entre os homens, comprometida pela fragmentação, pelo individualismo e pela falta de comunicação. Destaca-se nesse paradigma a contribuição de Edgar Morin com sua perspectiva de humanização do processo econômico, considerado o pai da teoria da complexidade, o qual, a partir de 1998, dedicou-se à educação entendida como responsabilidade cidadã e planetária (SILVA, MACHADO e BEZERRA, 2013). Nesse sentido a educação favorece a criatividade, criticidade, o repensar do pensar o pensamento e o instituído, em favor de mudanças que beneficiem a sociedade e seus indivíduos, constituindo-se em um espaço de salutar convivência com o diferente, com o outro. É por essa via que se dará a reforma do pensamento, do que resultará a unidade da cultura geral com a cultura científica e técnica (MORIN, 2003).

A transdisciplinaridade no paradigma da complexidade está atenta à relação de interdependência do passado, presente e futuro da humanidade, através do conhecimento pertinente. Nesse caminho, o futuro nasce desse presente, numa lógica que remete à dificuldade que temos para pensar o futuro, na dificuldade de pensar o presente. Silva, Machado e Bezerra (2013) convidam a ir mais longe nessa concepção de modo a perceber a emersão da transdisciplinaridade, respeitando o saber na modernidade:

[...] O saber existe, primordialmente, para ser refletido, mediado, discutido, criticado por espíritos humanos responsáveis, ou para ser armazenado em bancos informacionais e computado por instâncias anônimas e superiores aos indivíduos? Torna-se necessário constatar que uma revolução já está ocorrendo sob nossos olhos. Enquanto o saber, da tradição grega clássica à era das Luzes e até o fim do século XIX, era efetivamente algo para ser compreendido, pensado, refletido, hoje nós, indivíduos, vemo-nos, agora, privados do direito à reflexão. (MORIN, 2007, p. 53)

Morin (2009) aponta como marco da era planetária o final do século XV e o início do XVI, com a descoberta da América por Colombo, a circunavegação ao redor do globo e a descoberta copernicana de que a terra é um planeta que gira em torno do sol, ou seja, “[...] A era planetária desenvolveu-se através da colonização, na escravidão, da ocidentalização e, também da multiplicação das relações e interações

entre as diferentes partes do globo. [...]” (MORIN, 2009 p.11). Passou a ser urgente saber quem somos, o que nos alcança, ameaça, influencia e até o que a gente acredite que tem condições de nos salvar.

A necessidade de entender os problemas locais e globais e locais, compreendendo a sua complexidade, impõe que tenhamos um sistema educacional que não divida ou fragmente os conhecimentos. Seu pressuposto é que tudo está ligado, não só na realidade humana, como também na realidade planetária, o que põe em cheque a organização do conhecimento por disciplinas, enclausuradas, como se pode depreender da sua fala:

[...] o conhecimento de nós próprios não é possível, se nos isolarmos do meio em que vivemos. Não seríamos seres humanos, indivíduos humanos, se não tivéssemos crescido num ambiente cultural onde aprendemos a falar, e não seríamos seres humanos vivos se não nos alimentássemos de elementos e alimentos provenientes do meio natural. (MORIN, 2008, p.02)

Na complexidade da relação indivíduo e sociedade, Morin (2008) traz duas categorias fundamentais: vida (sistema de reprodução cujo produto final são os indivíduos que também passam a ser produtores de vida e da sociedade) e o amor, ambos imprescindíveis à alteridade. Sobre o amor, Morin (2008) esclarece:

[...] “O complexo de amor”. A palavra complexo deve ser entendida em seu sentido literal: complexus, aquilo que se tece em conjunto. O amor é algo único, como uma tapeçaria que é tecida com fios extremamente diversos, de origens diferentes. Por trás de um único e evidente “eu te amo” há uma multiplicidade de componentes inteiramente diversos que faz a coerência do “eu te amo”. Em uma extremidade há um componente físico e, pela palavra físico, entende-se o componente biológico, que não se reduz ao componente sexual, mas inclui o engajamento do ser corporal. (MORIN, 2008, p. 16)

Silva, Machado e Bezerra (2013) chamam à atenção para o fato de que Morin (2008) reconhece que o amor é o ponto mais alto da relação entre a loucura e a sabedoria e afirma que estamos condenados a esse paradoxo em nós. Reconhece também que é na poesia, para além da sua forma literária, como outro estado do ser que ocorre a partir da admiração, da participação, da união, da ira, da embriaguez e do amor, que obtém em si todas essas expressões:

Ignoramo-lo, crendo adorá-lo.

Aí está, na verdade, uma das tragédias do amor, a incompreensão de si mesmo e do outro.

Mas a beleza do amor é a interpenetração da verdade do outro em si e da de si no outro, é encontrar a sua verdade na alteridade. (MORIN, 1998, p. 34)

Morin (2008) chama atenção para a busca incessante de sentido para o nosso cotidiano, levando-nos a entender que esse sentido não nasce da exterioridade de nossos seres, mas surge da participação, da fraternidade e do amor. E é quando o amor e a poesia nascem, para fins e meios de viver, que encontramos o pleno sentido do viver. “O amor contém um risco terrível porque não é somente um que se engaja nele. Engaja-se a pessoa amada, engajam-se também os que nos amam sem que nós os amemos, ou os que amam a pessoa amada sem que ela os ame.” (MORIN, 2008 p. 29)

[...] o amor talvez represente nossa religião e nossa doença mental mais verdadeira. Oscilamos entre esses dois pólos, tanto um quanto o outro muito reais. Mas o que é extraordinário nessa oscilação é a nossa verdade pessoal revelada e percebida pelo outro. Em resumo, o amor nos faz descobrir, igualmente, a verdade do outro (MORIN, 2008 p. 30).

Nessa perspectiva a verdade do amor não acontece simplesmente projetando a nossa verdade sobre o outro, mas a partir do momento que nos contaminamos pela verdade do outro. Querer encontrar no outro a resposta que projetamos consiste uma tragédia, portanto uma característica do homo demens (delírio, loucura). E esta conduz ao individualismo que embora possua a expressão da liberdade, da autonomia, também expressa a solidão e a angústia, resultando numa relação perturbada. Fala do esforço da sabedoria quanto à auto ética, que implica em um processo constante de auto avaliação e aceitação da posição do outro a nosso respeito. É a dialógica humana, traduzida na dialógica sapiens-demens. Assim define a auto ética:

[...] A auto ética é, antes de mais nada, uma ética da compreensão. Devemos compreender que os seres humanos são seres instáveis, nos quais há a possibilidade do melhor e do pior, uns possuindo melhores possibilidades do que outros. Devemos compreender também que os seres possuem múltiplas personalidades potenciais e que tudo depende dos acontecimentos, dos acidentes que ocorrem com eles e que podem liberar alguns deles (MORIN, 2008 p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída essa panorâmica do estado da produção do conhecimento sobre alteridade na área de conhecimento das ciências sociais e humanidades, no último triênio (2013 – 2014 – 2015), e com a clareza teórico-prática que ela nos proporciona, ficou evidente a sua atualidade como categoria, sua proximidade e também sua especificidade em relação à identidade e presença nos diferentes paradigmas da ciência moderna, o que corrobora o pensamento de Hall (2003) ao afirmar que “a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica (...)” (HALL, 2003, p. 30).

Lima (2015), ao tratar da alteridade na perspectiva da fenomenologia, trouxe à tona a diferença radical, disruptiva, a heterogeneidade, enfatizando os traços intra-geracional e inter-geracional, presentes na relação com o Outro. Borges et al (2015) via proposta de ontologia combativa, negam a cisão Eu e o Outro na interlocução. Ainda sob o enfoque da fenomenologia, Sidekum (2013), afirma a transcendência como vocação humana e reconhece a alteridade absoluta do Outro, independentemente das fronteiras físicas e temporais, como pressuposto de um projeto educativo baseado na cultura de paz, que chama de “novo humanismo”.

Os artigos pertinentes ao campo da psicanálise contribuem muito nessa discussão. Versiani e Celes (2015) reconhecem e aprofundam a alteridade do analista, no contexto do que designam de “análise modificada”, esta centrada no eixo da criatividade do analisando. A análise supõe, como primeira fase, por parte do outro, o analisando, o reconhecimento do seu analista, como alteridade, que assim é desconstruído. Godoy e Bairrão (2014) pelo método psicanalítico para além da prática clínica, demonstram que no mesmo espaço dá-se a transição de identidades do sujeito, indicativo de que o sujeito pode ser (si mesmo) e ser o outro, diferentes “eus” convivendo no mesmo corpo. Essas pesquisas elucidam que Sujeito e o Outro integram a mesma estrutura, pela própria condição humana de ser social, assim como a proximidade dos conceitos de alteridade e identidade. Souza e Birman (2014), amparados na teoria crítica, trabalham dialeticamente a ética e a estética da alteridade sob o olhar do “inquietante” (Freud, 1976), e destacam a “à dissonância de uma estranha-familiaridade” que valoriza a negatividade pela qual o sujeito nega-se e supera a intolerância. Bleicher, Freire e Sampaio (2014), na perspectiva ética e da atenção psicossocial identificaram nos sujeitos da pesquisa (atores sociais) o reconhecimento do lugar do outro (louco), o lidar com a diferença, destinado ao usuário do CAPS com suas implicações (segregação ou socialização, responsabilização ou desresponsabilização) no papel da equipe e da comunidade.

No campo das Letras, vimos a arte como elemento de enfrentamento ao poder hegemônico, de consolidação de identidades e de alteridade. Rufinoni (2014) discute a alteridade no Modernismo, considerando a dialética o cosmopolitismo e o primitivismo,

na perspectiva da identidade nacional. Fazendo um contraponto entre “Os dois poemas acreanos” (Mário de Andrade) e “O operário no mar” (Carlos Drummond de Andrade); indica o poema do Mário de Andrade como revelador do seu eu ingênuo e sentimental (que tentou conciliar com a práxis artística e social) enquanto o eu reflexivo de Drummond é marcado pela utopia, mas também pelo sentimentalismo. O estudo de Costa (2014) a respeito de *O Alienista* em quadrinhos apreendeu a alteridade no discurso quadrinístico e respostas para questões da identidade discursiva da obra, conforme sua premissa de que o “estudo do interdiscurso como forma de compreender a identidade discursiva de um enunciado é dar atenção às interações entre formações discursivas, à relação do Mesmo com o Outro (...)” (p. 159). Ainda no âmbito das letras Silva (2013) retoma as matrizes africanas através da sua leitura da obra *Duula, a mulher canibal*, de Rogério Andrade Barbosa. Discute os universos cultural, ético e estético da cartografia apresentada por Barbosa (1999) à luz de Hall (2003) e, em relação aos leitores brasileiros, afrodescendentes, formula a hipótese de que “tenderão a desenvolver uma visão cada vez mais positiva de suas origens, raízes e história, com benefícios, inclusive, no que diz respeito à autoestima: poderão se identificar com este universo, sem medo de serem ridicularizados” (SILVA, 2013, p. 24). Na sua perspectiva essa multivisão consolida o pertencimento do brasileiro à terra de origem e o instrumentaliza diante das manipulações. Haddad (2014) discute o *Livro da Seita dos Índios Orientais*, do jesuíta Jacome Fenicio a partir da “radical alteridade” e constata que sua referência foi a própria cultura, que o conhecimento natural fundamenta as representações do outro e que a ciência tanto reforça identidades quanto as divisões culturais.

No âmbito político o conceito de alteridade também é proeminente. Winter (2014), ao discutir os arranjos políticos após a Independência do Brasil na Província Cisplatina, enfatiza a alteridade construída do Brasil a partir do retratado pela imprensa local, destacando “que pode ter sido decisiva no reconhecimento mútuo dos habitantes da região e no processo de construção identitária de um Uruguai independente, próximo de Buenos Aires e distante do Império do Brasil.” (p.328). Evidencia que os brasilienses no processo de independência são representados como “invasores, despóticos e opressores” o que se agrava com a escravidão, quando são associados à corrupção, à monarquia e ao escravismo. (WINTER, 2014, p. 346).

Silva, Machado e Bezerra (2013) identificam a alteridade no pensamento marxista, que considera o homem um ser social, portanto, que desenvolve relações entre si, ou seja, com o Outro. Na troca de mercadorias, está suposto o outro, desde a troca direta de mercadorias. Elucidam que no capitalismo os homens defrontam-se, tacitamente, como proprietários privados de coisas alienáveis (mercadorias) e, portanto, por intermédio disso, apresentam-se como pessoas independentes entre si.

A partir desta realidade, na qual o homem através do processo de trabalho incorpora-se à produção de produtos, constata-se sua desumanização uma perda progressiva dos laços sociais que o unia aos demais homens, advindos dos modos de produção anteriormente existentes. Dessa forma, como concluem Silva, Machado e Bezerra (2013), o modo de produção capitalista leva a uma ausência progressiva da alteridade, contribuindo para que o trabalhador seja visto apenas como mercadoria, e não mais como um ser social.

Ainda Silva, Machado e Bezerra (2013) chegam à complexidade, fundadas agora em Edgar Morin (2009), para quem a verdade do amor não acontece simplesmente projetando a nossa verdade sobre o outro, mas a partir do momento em que nos contaminamos pela verdade do outro. Desse modo evidencia-se que querer encontrar no outro a resposta que projetamos consiste uma tragédia, portanto uma característica do homo demens (delírio, loucura), que conduz ao individualismo (com sua ambivalência expressão de liberdade, autonomia e também de solidão e angústia), resultando numa relação perturbada. É ressaltada a auto ética, que implica em um processo constante de auto avaliação e aceitação da posição do outro a nosso respeito, em uma dialógica humana, traduzida na dialógica sapiens-demens.

Para finalizar registra-se a ausência de produções sobre o tema na área pedagógica, lacuna a ser preenchida por investigações que que tragam à tona a preocupação com a instituição escola, *locus* privilegiado de formação humana, não obstante os demais espaços educativos da sociedade contemporânea, com destaque ao papel do professor, mediador nesse processo de construção de alteridades e identidades. A educação como uma prática social de natureza dialética e transformadora, cujo fim é a emancipação humana, é criadora da própria humanidade do aluno, da sua pessoalização, humanização que se dá progressivamente pela apropriação da cultura produzida/acumulada social e historicamente. Assim, a educação implica a alteridade, em qualquer das acepções ou dos referentes – o social, o comunitário, o institucional, o alter-ego. Para Magalhães (2010), a pedagogia na 1ª pessoa só funciona se assente num diálogo entre o *self* e o *me*, não sendo o ensimesmamento viável, nem fecundo em educação.

Nesse sentido, são fundamentais não só as interações aluno – aluno, professor – aluno ou professor – aluno – conhecimento, mas também as relações escola - sociedade, principal referente do Estado Nação, égide da política educativa e escolar utilizada pelos agentes do poder, que envolve práticas sociais e identidades coletivas (representações simbólicas). A alteridade desenvolve-se na escola pela pedagogia institucional, onde o educacional escolar configura-se como alteridade/instituinte por continuidade, complementaridade ou reprodução, entrecruzando-se passado (memória) e futuro (projeto), especialmente na modalidade de cooperativa pedagógica, no que há que se considerar a arqueologia do poder escolar (disciplina, conteúdos etc.).

No contexto da filosofia ocidental o horizonte limitou-se ao sujeito único, na visão antropocêntrica do mundo, das pessoas, da educação, das instituições e das relações, desconsiderando ou “anulando” as diferenças, sob a égide de uma visão historicamente masculinizada que submete o múltiplo ao único. Lévinas (1980) faz a ruptura com essa subjetividade solipsista, “fazendo filosofia a partir do cotidiano e não a partir de um eu que restringe a alteridade à esfera da identidade” (COSTA, 2012, p.3).

A educação como alteridade ética implica o encontro de pessoas plenas, a tomada de posição diante de atitudes totalitárias e do aniquilamento do outro, a viabilização da aprendizagem, na qual o professor é mediador, com a clareza da responsabilidade pelo outro e do agir ético como alteridade. Impõe-se aqui que o professor faça seu inventário pessoal, explicitando para si sua visão de mundo, de homem e de educação. Este é o ponto de partida (“Conhece-te a ti mesmo”). Essa atitude reflexiva no atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico, da globalização, da internacionalização da economia e da educação, marcado por contínuas inovações e reconfiguração das relações de trabalho e entre homens em geral, é fundamental identificar a qual paradigma estamos presos e avançar rumo aos novos paradigmas que valorizam a subjetividade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Duula, a mulher canibal**. São Paulo: DCL, 1999.
BARBOSA – 1999

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e act. Lisboa: 70, 2011.

BLEICHER, Taís. FREIRE, José Célio; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Avaliação de política em saúde mental: sob o viés da alteridade radical. **Physis - Revista de Saúde Coletiva**. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

BORGES, Antonádia; COSTA, Ana Carolina; COUTO, Gustavo Belisário. Pós-Antropologia: as críticas de Archie Mafeje ao conceito de alteridade e sua proposta de uma ontologia combativa. Michelle Cirne, Natascha de Abreu e Lima, Talita Viana & Stella Z. Paterniani. **Revista Sociedade e Estado**. V. 30 N 2 Maio/Agosto 2015

CARVALHO, L.; FREIRE, J. C.; BOSI, M.L.M. Alteridade radical: implicações para o cuidado em saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 849-865, 2009.

COSTA, Lucas Piter Alves. Silenciamento, alteridade e autoria n'O *Alienista* em quadrinhos. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**. vol. 10 n. 01. Porto Alegre, RS: PPG-LET-UFRGS. jan/jun 2014 (Dossiê: Teorias do Processo Criativo).

FREUD, S. Lo ominoso. In J. Etcheverry (Org. e Trad.), *Obras completas* (Vol. 17, p. 215-251). Buenos Aires: Amorrortu. 1976 (Original publicado em 1919).

GODOY, Daniela Bueno de Oliveira Américo de. BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. O método psicanalítico aplicado à pesquisa social: a estrutura moebiana da alteridade na possessão. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, vol. 26, n.1, p. 47-68, 2014

GODOY, M.G.C.; BOSI, M.L.M. A alteridade no discurso da Reforma Psiquiátrica brasileira face à ética radical de Lévinas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 289-299, 2007.

HADDAD, Thomás A.S. **Filósofos naturais do demônio**: astronomia, alteridade e missão no sul da Índia, século XVII. EACH/USP. 2014

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOBBSAWM, Eric (1985). Introdução. In: MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Trad. João Maia. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento. In HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos (G. A. de Almeida, Trad., p. 157-194). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1985. (Original publicado em 1947).

HOUAISS (on-line). **Alteridade**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=alteridade>>. Acesso em 28 abr. 2013.

LEMOS, P.M.; FREIRE, J. C. Os contornos tardo-modernos do sofrimento e do adoecimento psíquico: proposições éticas para o Centro de Atenção Psicossocial. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, 2011.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Ed. 70. 1988. 176 p.

_____. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. A Haye, Martinus Nijhoff: 1974.

_____. **Humanisme de l'autre homme**. Montpellier: 1972.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

MAFEJE, Archie. A commentary on anthropology and Africa. **Codesria Bulletin**, n.3-4, p. 88-94, 2008.

_____. Africanity: a combative ontology. **Codesria Bulletin**, n. 3-4, p. 106-110, 2008.

_____. Africanity: commentary by way of conclusion. **Codesria Bulletin**, n. 3-4, p.111-113, 2008.

_____. **Anthropology in post-independence Africa**: end of an era and the problem of self definition. Nairobi: Heinrich Böll Foundation; Regional Office East and Horn of Africa, 2001.

_____. Anthropology and independent Africans: suicide or end of an era? **African Sociological Review**, v. 2, n. 1, p. 1-43, 1998.

_____. **The theory and ethnography of african social formations.** The case of the interlacustrine kingdoms. London: Codesria book Series. 1991.

_____. Religion, class and ideology in South Africa. In: WHISSON, Michael G.; WEST, Martin. **Religion and social change in Southern Africa**, p. 164-184. Cape Town: David Philip, 1975.

_____. The ideology of "Tribalism". **The Journal of Modern African Studies**, v. 9, n. 2, p. 253-261, 1971.

_____. The role of the bard in a contemporary African community. **Journal of African Languages**, v. 6, part 3, p. 193-223, 1967. **Revista Sociedade e Estado – V. 30 N. 2** Maio/Agosto 2015.

_____. A chief visits town. **Journal of Local Administration Overseas**, v. 2, p. 88-99, 1962.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Da cadeira ao banco: escola e modernização** (séculos XVIII – XX). Lisboa, Portugal: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010. (Ciências da Educação: 9: Direção de António Nóvoa).

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, UNICAMP, 1997.

_____. **Discurso literário.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Cenas da enunciação.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** v. 1. Livro 1º. Tradução de Regis de Barbosa e Flávio T. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MELLO, R. **Análise discursiva dos múltiplos sujeitos e silêncios sarrautianos.** 2002a. 428 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. Alteridade: uma noção em construção. In: **VIII Congresso nacional de educação (EDUCERE) e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas (CIAVE).** Curitiba: PUCPR, 2008, p. 1443-1445.

MOON, F.; BÁ, G. **O alienista**: Machado de Assis: adaptação em quadrinhos. Rio de Janeiro: Agir: 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. – 8. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Ária da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs.) – 4. ed. – São Paulo: Cortez: 2007.

_____. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Trad. Juremir Machado da Silva. Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura, 2008, p. 1-27.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2008.

_____. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Partic. de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

_____. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana, elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emílio Roger Ciurana, Raúl Domingo Motta; tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica da tradução Edgard de Assis Carvalho. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo: Cebrap, out. de 1988, n. 22. p. 8-28.

RUFINONI, Simone Rossinetti. Mário e Drummond: nacionalismo, alteridade, arte. **Estudos avançados**. V. 28 (80), 2014.

SIDEKUM, Antonio. **Alteridade e subjetividade em E. Lévinas**: utopía y práxis. Latinoamericana [online] 2013, 18 (Enero-Marzo) : [Date of reference: 3 / enero / 2016] Available in:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27926711009>> ISSN 1315-5216

SILVA, Celso Sisto. O mar da alteridade e o lastro da recriação dos contos africanos de transmissão oral em Rogério Andrade Barbosa. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**. vol. 09, n. 01. Porto Alegre, RS: PPG-LET-UFRGS, jan/jun 2013.

SILVA, Soane Maria Santos Menezes Trindade; MACHADO, Márcia Alves de Carvalho; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Alteridade: para mim e para si. **Anais do XXI EPENN**, Recife, PE: 2013.

SOUZA, Maurício Rodrigues de & BIRMAN, Joel. (2014). Ética e estética da alteridade em Horkheimer, Adorno e Freud: comentários a partir de “Elementos do Antissemitismo” e “O Inquietante”. **Psicologia & Sociedade**, 26(2), 2014. P. 251-260.

VERSIANI, Estela Ribeiro; CELES, Luiz Augusto M. Reconhecendo a alteridade do analista – uma caracterização do trabalho analítico fundamentado no cuidado. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, vol. 27, n. 1, p. 213 – 223, 2015

WINNICOTT, D. W. **Playing and reality**. New York: Tavistock Publications, 1982. (Trabalho original publicado em 1971).

_____. The aims of psycho-analytical treatment. In: WINNICOTT, D. W. **The maturational processes and the facilitating environment** (p. 166-170). London: Karnac Books, 1990. (Trabalho original publicado em 1962).

_____. Retraimento e regressão. In WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas** (pp. 347-354). Rio de Janeiro: Imago, 2000a. (Trabalho original publicado em 1954).

_____. The concept of clinical regression compared with that of defence organization. In WINNICOTT, D. W. **Psycho-analytic explorations** (pp. 193-199). Cambridge: Harvard University Press, 2000b. (Trabalho original publicado em 1967).

WINTER, Murillo Dias. O déspota e os escravos: a alteridade brasileira na Independência do Uruguai (1821-1828). **Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre, RS: PUCRS, v. 40, n. 2, p. 326-347, jul.-dez. 2014

SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR SOBRE O USO DAS TIC'S NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

Francisco Antonio Machado Araujo (UFPI)
chiquinhophb@gmail.com

INTRODUÇÃO

O movimento da história só é possível mediante a ação humana que em atividade produz transformações na maneira de pensar, sentir e agir dos indivíduos. Nesse entendimento, a sociedade constitui-se em objetivação da atividade humana em cada época. No contexto contemporâneo, por exemplo, destacamos o desenvolvimento científico e tecnológico como produtos dessa atividade humana.

Dentre os efeitos do desenvolvimento científico e tecnológico no contexto da sociedade contemporânea, é inegável a presença das tecnologias de comunicação e informação (TIC's). Para Kenski (2007, p. 26), "o avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TIC's para a produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece". Compreendendo a inclusão desses meios nos setores produtivos e em todo o mundo do trabalho, a educação como prática social, neste caso, não ficou de fora.

Diante dessa inserção das TIC's no processo educacional, direcionamos nossa pesquisa para a compreensão do uso desses recursos tecnológicos no trabalho docente por meio das significações produzidas pelo professor. Isso nos orientou a formular a seguinte questão: Quais as significações produzidas pelo professor sobre o uso das TIC's no trabalho docente?

Nesse movimento investigativo, dividimos esta produção em 5 partes. A primeira parte, *Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa: breves discussões sobre a Psicologia Sócio-Histórica e os Núcleos de Significação*, apresentamos breves considerações sobre a Psicologia Sócio-Histórica com base em Vigotski (1996; 2000; 2001; 2010a; 2010b), Leontiev (1970, 1978, 2006), Luria (1986; 1999) e Rubinstein (1972). Também faz parte dessa parte, a discussão que envolve procedimentos utilizados para produção dos dados por meio da entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2000) com um professor de História do ensino médio e da proposta analítica dos núcleos de significação, em Aguiar (2011) e Aguiar e Ozella (2006; 2013), para o processo de análise e sistematização dos dados.

Na segunda parte, *Contribuições para o conceito de tecnologia e TIC's*, propomos um conceito que supere a ideia de tecnologia e TIC's como sinônimos, por conta de que no campo educacional, é comum o uso do conceito de tecnologia como instrumento material em si.

Na terceira parte, *O discurso sobre o uso das TIC's como recursos que potencializam a aprendizagem*: “Eu acredito que as TIC's são ferramentas com grande potencial para a aprendizagem”, apresentamos parte da análise dos dados referente a compreensão do professor sobre a importância das TIC's no processo de ensino e aprendizagem.

A quarta parte, *Contribuições que o uso das TIC's possibilitam ao professor e ao trabalho docente*: “Então a gente fica mais eficiente”, é desvela por meio das significações produzidas pelo professor, as contribuições produzidas por esses recursos tecnológicos no trabalho docente.

Por fim, a quinta parte, realizamos algumas considerações sobre a pesquisa realizada e propomos novas possibilidades para continuidade do movimento investigativo, por exemplo, a realização de novas investigações que envolvam a discussão sobre a formação de professores e o uso das TIC's, a fim de se compreender as condições necessárias para a realização de propostas formativas que superem o autodidatismo dos professores e o significado de tecnologia como instrumento técnico.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: BREVES DISCUSSÕES SOBRE A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Para compreensão dos significados e sentidos que o professor constitui sobre o trabalho docente mediado pelas TIC's, optamos pela orientação epistemológica e metodológica da Psicologia Sócio-Histórica. A opção por essa abordagem se justifica, porque, ao ter suas bases fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético, orienta que:

[...] a pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto e a vida da matéria se reflete no plano ideal, seu resultado pode até parecer alguma construção a priori (MARX, 1983, p. 15).

A ideia aqui desenvolvida de que a atividade de investigação deve desvelar as conexões entre as partes que constitui a totalidade de dado fenômeno, orienta o pesquisador a compreender seu objeto de estudo considerando as múltiplas determinações que se articulam entre si e o constitui. Marx (1983) reforça essa ideia, de que os homens se constituem na materialidade, em contextos sócio-históricos, e que a consciência é ao mesmo tempo premissa e produto desse processo. Vigotski

(1996), por sua vez, ao se preocupar em não transferir mecanicamente o Materialismo Histórico Dialético para a produção de conhecimentos em Psicologia, propôs a criação de um método próprio que, ao se fundamentar nas ideias de Marx, priorizou o caráter sócio-histórico dos fenômenos.

Com base nas ideias do método vigotskiano, compreendemos que numa análise sócio-histórica dos fenômenos, por exemplo, o trabalho docente e suas relações com as TIC's, a historicidade das experiências humanas é referência básica. Assim, ao se analisar a historicidade das experiências do professor com as TIC's em seu trabalho, não estaríamos apenas estudando o passado desse fenômeno, mas também o professor no movimento dialético que o constitui, evidenciando, com isso, que esse profissional não é um ser acabado, mas, ao contrário, está em contínua transformação. Vigotski (2010a, p. 68) deixa claro essa ideia quando afirma que:

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas suas fases e mudanças, [...], significa fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que o corpo mostra o que é.

Considerando a historicidade das experiências humanas, o método proposto por Vigotski (2010a) caracteriza-se por apresentar três princípios básicos que devem orientar investigações que têm por base os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. O primeiro princípio se refere à análise dos processos em substituição do objeto/produto. Ao se realizar análise do processo e não do objeto, o pesquisador faz a reconstrução de cada um dos estágios que o constitui e, conseqüentemente, o objeto passa a ser analisado como processo em constante mudança e transformação. Sobre esse processo, Vigotski (2010a, p. 63) afirma: “A análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos”.

O segundo princípio propõe uma análise genotípica (explicativa) ao invés de fenotípica (descritiva). Isso porque o pesquisador substituindo a descrição pela explicação na análise tem a possibilidade de compreender o fenômeno, isto é, dado processo psicológico em sua essência e não apenas suas características perceptíveis. Nesse tipo de processo, é revelada relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas, isto é, as interrelações entre as determinações que compõe a essência do processo em análise.

Considerando o problema dos *comportamentos fossilizados* como o terceiro princípio, Vigotski (2010a, p. 67) se refere àqueles comportamentos que “esmaeceram

ao longo do tempo, isto é, processos que passaram por meio de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados”. Desse modo, exclusivamente a análise histórica pode penetrar na essência de dado processo, por exemplo, o torna-se homem, evidenciando, pois, o movimento dialético que o constitui em sua materialidade histórico-social.

Tendo por base esses princípios do método vigotskiano e as possibilidades de articulá-los com os princípios da Pesquisa Qualitativa, a natureza da investigação empírica que desenvolvemos é qualitativa. Uma condição que torna possível articular esses princípios está na ideia de Chizzotti (2006, p. 28) que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. E por meio da atenção sensível, isto é, da capacidade de penetrar na essência do processo em análise, criamos as condições para desvelar as significações constituídas pelo professor sobre o trabalho docente mediado pelas TIC's.

Desse modo, o movimento investigativo que se deu do empírico ao científico, a análise da historicidade do professor investigado, o desvelamento das significações constituídas por ele sobre o trabalho realizado e as relações que envolveram suas experiências com as TIC's, constituíram-se em articulações do método vigotskiano com a Pesquisa Qualitativa nesta investigação. Nesse movimento de articulação, a Psicologia Sócio-Histórica e os fundamentos da Pesquisa Qualitativa converteram-se em tecnologias que orientaram a escolha e o uso dos procedimentos metodológicos necessários à realização e consolidação da investigação.

No processo de produção dos dados, fizemos uso da entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2004) com um professor de História do ensino médio, a quem passamos a denominar de “Cláudio”. Esse professor atua na rede privada da cidade de Criciúma, Santa Catarina, Brasil. Quanto à formação, além de licenciado em História, é graduado em Arqueologia, especialista em Metodologia do Ensino Superior e durante a realização da investigação era mestrando em Educação.

Para esse professor, sua trajetória na educação está intimamente conectada às TIC's, ou seja, a escolha pela docência se deu pela possibilidade de utilizar as TIC's no seu trabalho docente. Antes de atuar como professor de História da rede privada, ele teve algumas experiências na escola pública. Mas, em virtude do baixo salário e das dificuldades para se utilizar as TIC's, renunciou a atuar nessa rede de ensino.

A entrevista reflexiva foi realizada na forma de vídeo gravação. A gravação dos dados foi possível por meio do *software* de comunicação instantânea *Skype*, sincronizado a outro *software*, o *Free Video Call Recorder for Skype*.

Em face da natureza do objetivo dessa investigação, o procedimento analítico que adotamos foi a proposta Núcleos de Significação, por permitir ao pesquisador a

apreensão e o desvelamento da subjetividade do professor analisado, isto é, seus modos de pensar, sentir e agir ao discutir as zonas de significado e sentido que estão sendo produzidas (AGUIAR; OZELLA, 2013). Essa escolha justifica-se também pelo fato desse procedimento, de uso específico em investigações de natureza qualitativa, priorizar análise mais aprofundada dos dados produzidos, bem como das significações constituídas pelo professor investigado.

Um aspecto relevante do uso desse procedimento está na possibilidade do pesquisador ir além dos dados descritivos, chegando, assim, as zonas de sentido. Para Aguiar e Ozella (2006, p. 226), “na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam, e por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas do sentido”. No caso de nossa investigação, ao empregar os Núcleos de Significação, conseguimos apreender algumas zonas de sentido que constituem e explicam o trabalho docente mediado pelas TIC's como recursos da tecnologia educacional.

Nesse processo de análise, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: leituras sucessivas do *corpus* empírico, seleção dos pré-indicadores, elaboração das notas indicativas de significações, apreensão do conteúdo temático, aglutinação dos pré-indicadores em indicadores e constituição dos núcleos de significação.

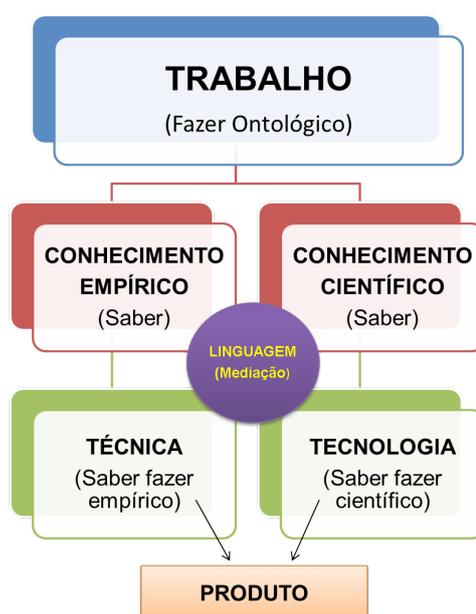
CONTRIBUIÇÕES PARA O CONCEITO DE TECNOLOGIA E TIC'S

A tecnologia é resultado do processo humano, do saber acumulado e transformado que se constituiu por meio de base empírica e técnica que se transformou em ciência. O homem é, nessa perspectiva, o principal agente da tecnologia, que por meio de seu pensamento e do saber científico, em seu ambiente de trabalho, produz formas de pensar, sentir e agir para com a realidade objetiva. Encontramos em Afanasiev (1968, p. 8) referência a tecnologia, ao afirmar que, “no caso de precisarmos fundir o metal, devemos conhecer a tecnologia de fundição”. Nessa referência, esse autor se aproxima do conceito de tecnologia que estamos utilizando. Pois, ao definir a necessidade dos conhecimentos de metalurgia para realizar a fundição do metal, a tecnologia não se constitui em “coisa”, no produto desse processo, mas no processo em si, realizado pela complexidade do trabalho humano que o faz emergir em sua historicidade. Nessa imersão, o homem baseia-se no conhecimento científico, formula teorias sobre a atividade humana, e faz surgir um determinado produto, um instrumento que atenda as necessidades não imediatas (BUENO, 1999).

Na relação entre ciência e técnica, definimos que a técnica é tão antiga quanto a humanidade, já a ciência é recente e, assim, a tecnologia como ciência da técnica é característica da sociedade contemporânea. Deste modo, é inegável a essencialidade

da técnica para a constituição da tecnologia e da presença humana para o processo tecnológico. Nesse processo, a humanidade, molda, modifica, e gere sua qualidade de vida. Para Kenski (2007, p. 21), “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir e agir”. A técnica e a tecnologia são, portanto, ações do fazer humano, da atividade de trabalho, que se constituem a por meio do conhecimento acumulado, seja ele empírico ou científico. Esse conhecimento é saber internalizado, essencial ao agir humano intencional, é a realidade objetiva convertida na consciência do homem e mediada pela linguagem. Para esclarecer essa compreensão, elaboramos a figura 1:

FIGURA 1: A essência da tecnologia e a relação com o trabalho



Fonte: ARAUJO, 2015

Com base na figura 1, propomos a ideia de que a atividade de trabalho não é mecânica ou impulsiva, mas consciente e orientada para um fim por meio de necessidades que geram motivações no homem e o impulsionam a agir (LEONTIEV, 1970). Até aqui nada de novo, mas ao analisamos que para a realização da atividade de trabalho (fazer) é necessário um conhecimento internalizado (saber), que se constitui por meio das apropriações que os homens fazem da cultura, e que esse processo de apropriação e internalização é mediado pela linguagem, compreendemos que, tanto a técnica quanto a tecnologia representam um saber fazer humano, que estabelecem, conforme as condições objetivas, ações na atividade de trabalho. Isto é, para que o processo de trabalho se realize, é necessário que o homem tenha conhecimento sobre as ações da atividade, dos meios utilizados e do objeto ao qual o trabalho estará sendo direcionado. A técnica e a tecnologia representam realidades distintas durante

o desenvolvimento sócio-histórico e cultural da humanidade. Enquanto a primeira parte de conhecimento empírico, a segunda se constitui com base no conhecimento científico, e, ambas orientam o processo da atividade de trabalho.

No campo educacional, é comum o uso do conceito de tecnologia como instrumento material em si. Entretanto, o termo ideal é denominarmos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). As TIC's são meios de trabalho, não determinam o fim, mas conduzem e auxiliam o professor na realização do trabalho docente. Isto é, no campo da tecnologia educacional, compreendem os instrumentos técnicos utilizados na realização de determinadas tarefas. Dessa forma, a mediação que as TIC's exercem no trabalho docente não se realiza por si mesma, mas ganha sentidos, promove efeitos e ganha funções sociais por meio das ações dos agentes sociais de mudanças, os professores.

O DISCURSO SOBRE O USO DAS TIC'S COMO RECURSOS QUE POTENCIALIZAM A APRENDIZAGEM: “EU ACREDITO QUE AS TIC'S SÃO FERRAMENTAS COM GRANDE POTENCIAL PARA A APRENDIZAGEM”

Nessa discussão revelamos a compreensão de Cláudio de que as TIC's são instrumentos “potenciadores” da aprendizagem dos alunos e dele mesmo, por meio do uso da internet, por exemplo. Ao evidenciar o caráter “potencializador” das TIC's, ele fez referência à ação mediadora do professor, como condição essencial para que as TIC's possam produzir situações reais de aprendizagem:

Eu acredito que o aprendizado pode vir mediado pelas tecnologias, pelo o uso que o professor faz das tecnologias. Mas de forma alguma eu acredito que esse processo tenha que ser divertido, tenha que ser interessante, tenha que ser legal (ER).

Trocando em miúdos: O que eu acredito, é, que a tecnologia, ela pode potencializar a aprendizagem, porém, ela por si só não significa quase nada. E esse potencializar da aprendizagem vai depender muito da maneira como o professor vai utilizar isso na sala de aula (ER).

Ao afirmar que as TIC's “por si só não significa quase nada”, Cláudio compreende o caráter de instrumento técnico que esses recursos tecnológicos possuem. No entanto, ao creditar a “potencialidade” das TIC's ao uso que será feito, ele evidencia pensamento utilitarista e praticista. Pois, o “como usar” ou o “modo de usar”, em detrimento das necessidades ou não do uso reforçam essa ideia. Como argumento para nossa interpretação, defendemos a ideia de que as ações não se constituem apenas das formas como os sujeitos interagem no mundo, mas também das formas como planejam e organizam essa interação, as quais requerem o saber objetivo que

é produzido historicamente e sistematizado em conhecimento científico.

Saviani (1996) esclarece que para que se possam realizar processos de aprendizagens, não bastam apenas conhecimentos sobre o uso dos meios, mas também os conhecimentos específicos da disciplina, os pedagógicos e conhecimento sobre a atividade que se está realizando. O conhecimento científico é o elemento mediador da realidade no movimento de constituição do sujeito sócio-histórico por meio da educação. Desta forma, a inversão conceitual da tecnologia como instrumento técnico não se constitui como potencializadora da aprendizagem.

Mas se entendermos a existência de uma tecnologia, que se apropria de diversas áreas do conhecimento científico em detrimento dos fins educacionais é aceitável esse caráter potencializador da aprendizagem depositado por Cláudio. Entretanto, as TIC's não passam de "meios auxiliares", instrumentos técnicos que estão a serviço das tarefas e condicionados às ações do trabalho docente.

Como afirma Barreto (2014, p. 58), "sem dúvida, as TIC's podem significar a dinamização dos processos, o acesso a fontes variadas, o contato sistemático com linguagens articuladas nos processos de leituras e de produção textual, etc", mas não constituem em si elementos de transformação ou aprendizagem.

Essa compreensão das TIC's como potencializadora da aprendizagem por esse professor foi evidenciada em condições mais elevadas quando ele atribuiu novo sentido a esses recursos tecnológicos:

Pra mim, a tecnologia significa uma... Vou tentar explicar da melhor forma... Deixa eu lembrar a palavra mais adequada... Ah tá! É... Eu acredito hoje a TIC como ferramenta, de grande potencial de aprendizagem. Não é exclusiva, existem outras maneiras de aprender. Ou seja, existem várias formas de aprender, agora eu acredito que o aprendizado pode ser potencializado muito por meio da tecnologia. Então assim, eu particularmente aprendo mais, lendo artigos, lendo publicações no *tablet* ou pela *internet*, do que em um livro físico. Hoje eu não consigo, a minha relação com a mídia física, ela é complicada cara! Não é uma questão de dependência, mas hoje eu aprendo mais pela *internet* do que fora dela. Tem gente que diz que não! Então assim, respondendo tua pergunta eu acredito que as TIC's são ferramentas com grande potencial para aprendizagem. Obviamente dependendo do uso que vai ser feito delas. Por si só, nada! Mas dependendo do uso os alunos podem aprender com certeza (ER).

Nesse pré-indicador, Cláudio expressa que produziu nova relação de sentido às TIC's, pois entende que os recursos tecnológicos promoveram o seu desenvolvimento cognitivo. Ao afirmar que aprende mais com o uso de *tablet* ou da *internet*, a atividade

de leitura que é atividade que produz aprendizado, foi confundida por esse professor com o uso dos recursos tecnológicos. Apesar de Cláudio potencializar os instrumentos técnicos, a atividade de leitura ou o aprendizado não deixarão de existir sem eles, porque o *tablet* e a *internet* são apenas “meios auxiliares”.

CONTRIBUIÇÕES QUE O USO DAS TIC’S POSSIBILITAM AO PROFESSOR E AO TRABALHO DOCENTE: “ENTÃO A GENTE FICA MAIS EFICIENTE”

Revelamos nesse tópico o sentido potencializador das TIC’s para o aprendizado, sentido esse, atribuído por Cláudio. Ele evidenciou que além de impulsionar o seu desenvolvimento cognitivo, o uso do *Blog* mediou o desenvolvimento de relação interativa com os alunos:

A tecnologia estreitou muito a minha relação com os alunos. Então assim: os alunos costumam fazer comentários no site, e aí a gente traz o site pra sala de aula (ER).

E o que eu percebo: Eu crio um canal de comunicação aonde o aluno, ele se identifica mais com o professor, por que de certa maneira a gente tá falando uma linguagem em que eles têm um certo domínio, eles têm uma interação cotidiana com aquilo ali. Então eu acho que cria a ancora que cria significados pra eles! Então aquela informação vai fazer significado pra eles por que ele vai ancorar aquilo que ele sabe à esse novo conhecimento que ele tá adquirindo. Então quando eu falo em “Mine Craft” com eles, ou quando eles criam um feudo no “Mine Craft”, eles estão ancorando isso, e o conhecimento passa a fazer sentido. Então essa mudança no trabalho que eu vejo, está baseada nessa ancoragem, e nessa significação que o aluno acaba dando nesses assuntos, e eu acho que nesse sentido pode ajudar (ER).

Essa relação interativa ou “estreita” como narra ele é caracterizada pelas novas possibilidades de comunicação e informação que as TIC’s, como “meios auxiliares”, promoveram nas relações entre as pessoas. O *Blog* é um meio utilizado por Cláudio para disponibilizar conteúdos e, como consequência, tem gerado mediações interativas com seus alunos. Ele evidenciou que o “canal de comunicação”, criado pelo *Blog*, aproximou dos seus alunos, pois, ao compartilhar dos mesmos recursos tecnológicos e compreender seus usos, gerou relação de identificação entre alunos e professor.

Nesse caso do uso do *Blog*, identificamos relação de afetividade e não mediação de aprendizagem. O que entendemos com essa afirmação de Cláudio, foi que, por meio do *Blog*, ele conseguiu motivar seus alunos a estudar e aprender e ele considera isso como uma mudança produzida pelas TIC’s no seu trabalho docente. Desse modo,

constatamos que os motivos para os alunos aprenderem não estavam relacionados à função social da educação para eles, mas a identificação que eles tinham com Cláudio, motivos compreensíveis.

Para esse professor, o *Blog* promoveu outra mudança no seu trabalho docente, que foi a melhoria de sua prática pedagógica. O que compreendemos por meio do próximo pré-indicador, é que a prática pedagógica foi evidenciada por Cláudio apenas como o domínio dos saberes específicos da disciplina. Ele ainda relata que tornou sua prática pedagógica “eficiente”, pela possibilidade em dá respostas aos seus alunos na sala de aula por conta desses conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa:

Eu acredito que melhorei minha prática pedagógica 500% depois que eu passei a usar o *Blog*, especificamente o meu *Blog*. E não é difícil entender o porquê. Por que hoje eu não sou só um professor, eu sou um pesquisador! E pra alimentar o *Blog*, para atualizá-lo, eu tenho que pesquisar, e no pesquisar eu aprendo, e no aprender eu adquiero mais conhecimento, eu me torno mais eficiente em sala de aula também! (ER).

*Afinal o professor ele tem que dominar a matéria. Então assim, se existe uma coisa que poderia servir como gatilho de estímulo ao professor, é que a utilização da internet, dos Blogs, ou vídeo-aulas lá no *You Tube*, enfim, independente das ferramentas utilizadas... É... A partir do momento em que o professor tá pesquisando, ele melhora a prática dele, consequentemente! (ER).*

*Mas em termo de pesquisa cara, muito melhor, muito bom! Tu tá ali catando recursos pra colocar no *Blog*, aí leva esses recursos, leva essas curiosidades pra sala de aula, leva essas fontes, os livros publicados ali, eu sugeri livros pros alunos, então isso enriquece muito (ER).*

Embora Cláudio entenda que o domínio dos saberes específicos da disciplina seja suficiente para torná-lo eficiente, e que essa eficiência é compreendida por ele como acúmulo de conhecimento que lhe auxilia em sala de aula e medeia a aprendizagem de seus alunos, ressaltamos, com base em Saviani (1996), que apenas os saberes específicos da disciplina não são suficientes para os professores desempenharem seu social, que é o de organizar a aprendizagem de seus alunos. Esse autor informa que além desse saber específico são necessários os saberes relacionados ao comportamento e a vivência do trabalho docente; a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa; o conhecimento da relação entre as tecnologias educacionais e as teorias da educação e; o conhecimento sobre as formas de organização e realização do trabalho docente. Segundo esse autor:

Para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender,

ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação (SAVIANI, 1996, p. 145).

Assim, compreender a educação não passa apenas pelo acúmulo de saberes específicos, passa também pelo próprio processo de formação de professores, o que, segundo Basso (1994), compreende as condições subjetivas do trabalho docente.

Cláudio evidenciou que atividade de pesquisa pela *internet* é mediadora do seu desenvolvimento cognitivo, porque, segundo ele, “É... A partir do momento em que o professor tá pesquisando, ele melhora a prática dele, conseqüentemente!”. Ressaltamos que somente pela pesquisa, com finalidade formativa, é possível melhorar o trabalho docente. No caso desse professor, ele fez referência apenas à pesquisa como possibilidade para melhorar sua “prática” e evidenciou somente os conteúdos específicos que ele disponibilizou no Blog para seus alunos.

Entretanto, convém esclarecer que na relação dialética professor e pesquisa, devemos considerar os saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho docente e, desse modo, as ações dos professores nesse trabalho constituem-se em elementos essenciais para atender aos fins da educação. Assim, os motivos que conduzirão a formação dos professores, é que definirão ou não a atividade transformadora e, essa transformação tem sua gênese na formação dos professores para superar o empirismo e a atividade técnica e dê espaço ao pensamento científico e tecnológico.

Na discussão das zonas de sentido produzidas pelo professor neste texto, revelamos os significados das TIC's para Cláudio e as contribuições produzidas por esses recursos tecnológicos no trabalho docente. Desvelamos assim, uma zona de sentido atribuída por esse professor na sua relação com as TIC's. A de que os recursos tecnológicos são potencializadores da aprendizagem, tendo em vista que promoveram o seu desenvolvimento cognitivo por meio da atividade de pesquisa na internet.

Ao evidenciar que o significado das TIC's está relacionado aos meios auxiliares e, condicionados a ação dos professores, cuja função é a de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, Cláudio provocou contradição no seu pensamento quando atribuiu novo sentido às TIC's como potencializadoras da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o movimento da investigação recorreremos a Psicologia Sócio-Histórica, pois essa abordagem teórica foi importante porque nos permitiu compreender que o homem, não é simples reflexo da realidade e não deve ser investigado considerando

apenas seu caráter comportamental. Mas, ao contrário, ele se constitui ser humano num processo de apropriação e internalização do social quando passa a desenvolver determinada atividade.

Outra apropriação importante foi o conceito de tecnologia. Porque permitiu expandir nossa compreensão a respeito desses conceitos para além da ideia de instrumento técnico e, revelarmos por meio da constituição e análise da historicidade da tecnologia que ela é um saber fazer que orienta a realização da atividade humana, organizando as ações dessa atividade por meio do conhecimento científico. Essas compreensões teóricas foram importantes, porque mediaram a análise das narrativas de Cláudio sobre sua relação com as TIC's.

Ao considerar as tecnologias e as TIC's como sinônimas, e defini-las como potencializadoras da aprendizagem, Cláudio, em suas palavras e frases, nos indica sua compreensão empírica das TIC's, o que denota desconhecimento da historicidade da tecnologia. É certo, que as tecnologias são sim potencializadoras da aprendizagem, mas às TIC's não pode ser atribuído mesmo entendimento. Por que as tecnologias organizam e orientam as ações dos homens por meio do conhecimento científico, enquanto as TIC's são meios auxiliares e/ou produto dessas ações.

Embora já seja realidade no contexto educacional, Cláudio expressou em suas narrativas, a crença de que a presença das TIC's na educação também contribuiu para a intensificação do trabalho docente.

Definindo o ser professor Cláudio, revelamos que ele é entusiasta pelo uso das TIC's, apaixonado pela educação, preocupado com a qualidade do trabalho que realiza e aposta nos recursos tecnológicos como possibilidades para auxílio aos professores no processo de ensino e aprendizagem. Mediado pelo conhecimento empírico, Cláudio pensa nas TIC's como sinônimo de tecnologia, não concorda que exista tecnologia que seja educacional e compreende trabalho docente apenas como prática de ensino.

Embora suas condições subjetivas sejam definidas pelas condições objetivas, esse professor protagoniza no seu ambiente de trabalho ações que visem à formação humana pela educação. Com base nessas considerações faz-se necessário a realização de novas investigações que envolvam a discussão sobre a formação de professores e o uso das TIC's. A fim de compreendermos as condições necessárias para a realização de propostas formativas que superem o autodidatismo dos professores e o significado de tecnologia como instrumento técnico.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. A. M. B. Bock, O. Furtado; M. G. Gonçalves (Orgs.), **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez. 2011a.

_____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. M. B. Bock, O. Furtado; M. G. Gonçalves (Orgs.), **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez. 2011b.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para apreensão e constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2006. 222-245.

ARAUJO, F.A.M.. **EDUCAÇÃO.COM TECNOLOGIA: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC's**. Teresina, 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2005

BASSO. I. S. **As condições objetivas e subjetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História**. Campinas, 1994. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BUENO, N. L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. Curitiba, 1999. 239 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEONTIEV, A.N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 1 ed. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. **Actividade Consciência e Personalidade**, Tradução para o português: Maria Silvia Cintra Martins, 1978. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. acesso em: 15 de agosto de 2014.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006

MARX. K.. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1983. v.1

RUBINSTEIN, S. **Princípios de Psicologia Geral**. Tradução: Manuel Gomes. Lisboa: Estampa, 1972.

SAVIANI, D..Os saberes implicados na formação do educador. SILVA JÚNIO, C. A.; BICUDO M. A. V. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, 71, 2000, p. 21-44.

_____. **Obras Escogidas**. Madri: Machado Libros, 2001. v.2.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,

SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL (EAN)

Maria de Fátima Gomes da Silva (PUC/SP)

mariadefatimagm@terra.com.br

Márcia Maria do Amaral (PUC/SP)

miranda-marciamaral@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo as significações da Educação Alimentar e Nutricional em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo e como objetivo, apreender os sentidos e significados dos professores sobre o referido tema. Está ancorado na Psicologia Sócio-Histórica que por sua vez, fundamenta-se no materialismo histórico e dialético.

De acordo com este fundamento, o ser humano é visto como ativo, social, histórico e não como um ser idealizado. Segundo Duarte (2013), ao agir e transformar o meio no qual atua, o ser humano transforma a si mesmo, objetivando-se/apropriando-se das características culturais da humanidade, processo que não ocorre de forma direta, mas através de mediações, presentes nos diferentes espaços sociais de atuação do sujeito.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), a palavra, como mediação, representa o objeto na consciência, isto é, representa uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito. Assim, para que se possa compreender o pensamento, entendido como sempre emocionado, temos que analisar seu processo (como se formou) que se expressa na palavra com significado, e, ao entendermos o movimento da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento.

O propósito do exposto até aqui, é deixar claro a importância da fala significada dos professores da escola pesquisada em relação ao ensino da Educação Alimentar e Nutricional, uma vez que essa fala poderá nos revelar muito sobre o docente, sua atividade e a escola onde atua.

Após esclarecida a fundamentação teórica adotada neste estudo, importante se faz discorrer sobre como foi construída a articulação entre Educação Alimentar e Nutricional e a escola.

O tema “Promoção da Alimentação Saudável no Ambiente Escolar” está inserido no campo da Saúde Pública, especialmente na “Educação em Saúde”, que, segundo Oliveira (2005) deve superar a conceituação biomédica de saúde e abranger objetivos mais amplos, uma vez que a saúde não se refere apenas à ausência de doenças.

A articulação entre os setores de saúde e educação vem se consolidando e políticas públicas relacionadas à Alimentação e Nutrição têm sido contempladas no âmbito do Ministério da Educação.

Com a proposta de ação conjunta entre a escola e a promoção da saúde (incluindo a dimensão alimentar), torna-se fundamental não apenas olhar para a escola como o cenário em que ocorre a Educação, mas também compreender as relações sociais que se constituem no cotidiano escolar, dando especial atenção ao trabalho docente.

Para apreendermos esta forma de viver o cotidiano dos professores da escola pesquisada em seu processo, é necessário a adoção de um método que possibilite ao pesquisador, analisar a realidade em seu movimento e historicidade. Método que, segundo Vigotski (2010) leve em consideração as relações entre os homens e a capacidade de transformação destas relações. Atendendo a esses requisitos, esta pesquisa adotou para, produção de informações, a pesquisa crítica de colaboração e para a análise das informações o núcleo de significações (AGUIAR e OZELLA, 2013).

O presente estudo foi realizado em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, envolvendo duas pesquisadoras da Pontifícia Universidade de São Paulo e 11 professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos modular e 1 coordenadora pedagógica. Foram realizadas 6 oficinas, adotando como estratégia de produção de informações a pesquisa crítica de colaboração.

Esse tipo de pesquisa está inserido em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa (MAGALHÃES, 2009).

Além disso, estratégias que possibilitam “conversações”, segundo González Rey (2005) geram uma corresponsabilidade devido cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses.

As informações obtidas foram analisadas pelos Núcleos de Significação. Sobre este método, Aguiar e Ozella (2013), afirmam que o mesmo deve ser entendido para além da sua função instrumental, mas como algo que permite ao pesquisador penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações.

Os Núcleos de Significação são formados a partir da aglutinação de indicadores, pela similaridade, complementaridade ou contraposição, que na sua articulação têm a possibilidade de explicitar aspectos importantes/reveladores dos sujeitos.

Uma vez exposta e explicitada a forma de produção e análise das informações obtidas a partir das conversas ocorridas nas oficinas passamos, a seguir, a discutir os resultados encontrados.

Como os resultados, ou sínteses, estão ainda em andamento, destacamos um núcleo para discussão neste artigo, denominado *“Alimentação e Classe social: a reprodução da ideologia dominante pelos professores e alunos da escola”*. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) o núcleo formado pode ser entendido como um momento superior de abstração, como movimento, como síntese dos conteúdos até então articulados.

Pode-se observar pelas falas dos professores, que a escola tem a ideologia constituída, revelada de forma explícita, não só pelos docentes, mas também pelos alunos (através da verbalização dos professores). A ideologia dominante está presente na “luta de classes” manifestada nas falas de um professor: *“Você não viu o desperdício de comida? Brasileiro pobre e joga toneladas e toneladas no lixo?”* e nas falas de um outro: *“Não são os pobres que jogam fora. Essa é a questão. É mais a classe média”*.

Outra face da presença da ideologia dominante foi revelada no que se refere à grande influência da mídia ao divulgar alimentos ultra processados e incentivar o seu consumo, observado nas seguintes falas *“Eles (alunos) gostam de comer só bobagem mesmo”*; *“Eles (alunos) comem muito salgadinho, aqueles à base de milho, né?”*

Em outro momento da oficina, a opinião dos docentes mostrou-se divergente da opinião dos alunos no que se referia à qualidade da merenda servida na escola. Segundo a fala dos professores, que reproduziram a fala dos alunos, estes rejeitam a merenda: *“Ah, hoje tinha uma verdura, uma carne lá, eu não gostei”*; *“Ah, hoje tinha ovo cozido, eu não gosto, então, eu não vou comer isso”*; *“é mico comer arroz, feijão, carne e legumes”*. Já os professores valorizavam a merenda expressando-se da seguinte forma: *“servem até pão integral”*; *“de vez em quando frutas”*, *“a comida é boa”*.

Cabem aqui, algumas reflexões: por que será que os alunos não avaliam a merenda da mesma forma que os professores? Porque será que os alunos acham “mico” comer arroz e feijão? Eles exageram quando afirmam não quererem comer ovo? Porque será que os professores não veem os alunos como sujeitos que podem querer outros alimentos?

Vemos, portanto, nestas falas, uma visível oposição de opiniões, que pode reforçar a análise da existência da ideologia dominante mediada pelo preconceito de classe.

Segundo Saviani (2013), quando a sociedade apresenta-se dividida em classes, cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra classe. Neste cenário, o professor, em sua prática social, tanto pode consolidar o *status quo*, como pode produzir novas formas de significar a realidade. Ou seja, o professor tanto pode

reproduzir a situação atual como pode ser questionador, crítico à situação e, a partir daí, gerar transformações.

Outra fala reiterada dos professores, relaciona-se ao preconceito, que no caso do presente estudo, diz respeito ao preconceito de classe associado à alimentação. Segundo Heller (1970), os preconceitos devem ser compreendidos partindo-se da esfera da cotidianidade. A autora afirma que o preconceito é um tipo particular de juízo provisório falso, porque mesmo refutado pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, conserva-se inabalado contra todos os argumentos da razão.

Heller (1970) diz que embora a vida cotidiana seja propícia à emergência de preconceitos, ela não os determina, pois a maioria de nossos preconceitos tem, na verdade um caráter mediata ou imediatamente social isto é, costumamos assimilar esses preconceitos de nosso ambiente para aplicá-los, espontaneamente, a casos concretos através de mediações.

No caso da escola pesquisada o preconceito surgiu mediado pelas falas dos professores marcadas ideologicamente e que demonstram como os mesmos fazem uma avaliação do real descolada da realidade, do mundo material e social. Importante enfatizar que essa avaliação do professor, não significa seu desinteresse pelo humano e nem que tal avaliação “ocorra por um acaso”. É fundamental que se entenda os motivos que levam esses professores a agirem dessa forma.

Importante ressaltar que a maneira como a escola pesquisada reproduz a ideologia dominante sobressaiu no debate sobre alimentação escolar, ocorrido nas oficinas, o que demonstra o quanto questões ideológicas podem comprometer as significações que os professores têm sobre questões como: a merenda, o desperdício, a atenção dos pais para com os alunos, uma vez que estas significações podem guiar toda conduta docente relacionada ao ensino da EAN.

Observa-se ainda que, a despeito do professor saber das reais condições sócio econômicas de seus alunos, ele não possui uma formação que lhe permita compreender as contradições sociais que seus alunos e familiares vivem e não tem o entendimento de

que a merenda da escola é um direito de todos os alunos independentemente da classe social a que pertencem.

As considerações feitas até aqui nos mostram como é fundamental conhecer o cotidiano escolar antes de desenvolver quaisquer práticas interventivas e/ou formativas. As significações dos professores da escola pesquisada demonstram contradições e ausência de consciência da realidade o que aponta para a possibilidade de intervenção/formação que permita aos professores e pesquisadores a compreensão da realidade humano-social, superando a realidade e criando possibilidades reais de sua transformação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewfile/2271/1908>>.

DUARTE, N. A Pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

GONZALES REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

MAGALHÃES, Maria Cecília. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

OLIVEIRA, Dora Lúcia. A “nova” saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação. **Rev. Latino-am Enfermagem**, Ribeirão Preto, 13(3), p.423-431, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692005000300018>.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

VIGOTSKI, L.S. *a Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OS MODOS DE SER PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE CUIDAR E EDUCAR

Maria de Nazareth Fernandes Martins (UFPI)

profanazarethfernandes@gmail.com

Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI)

vilacosme@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Pensar a educação da criança de 0 a 5 anos é pensar em espaços inter e intrasubjetivos que garantam condições de desenvolvimento e aprendizagem desta criança. Mas, como garantir este espaço se voltarmos nosso olhar apenas para as crianças e não fortalecermos pesquisas e estudos sobre o profissional que tem a função de cuidar e educá-las? É partindo da premissa de que cuidar e educar a criança nas escolas de Educação Infantil requer profissionais com formação sólida e com profundo conhecimento sobre o processo de apropriação da cultura humana pelas crianças de 0 a 5 anos, que apresentamos parte dos resultados da pesquisa sobre os modos de ser professora da Educação Infantil, desenvolvida em nível de mestrado.

Na realização da pesquisa que deu origem a essa comunicação um aspecto a ser destacado é o conhecimento da autora sobre o objeto de estudo, a atividade de ensino aprendizagem da professora de Educação Infantil. Esse fato deve-se ao trabalho desenvolvido como formadora destes profissionais, com formações desenvolvidas na própria escola durante cinco anos.

Mas, a despeito do conhecimento que tínhamos sobre a atividade de ensino aprendizagem de professoras da Educação Infantil, a realidade que vivenciávamos suscitava dúvidas e incertezas que sinalizavam a necessidade de compreender cada vez mais sobre as relações que medeiam às ações da professora e da criança na escola. Isso foi gerando novos motivos, novas necessidades sobre o trabalho realizado com crianças de 0 a 5 anos, possibilitando novas perspectivas de estudos sobre o profissional que trabalha no cuidado e educação destas.

Com este propósito, os aspectos a serem discutidos neste trabalho sobre os modos de ser da professora da Educação Infantil, consideram as articulações entre cuidar e educar. Trilhamos este caminho buscando compreender os significados e os sentidos constituídos por uma professora sobre sua atividade de ensino aprendizagem. Para tanto, consideramos como problema questão: como está relacionado os modos de ser da professora da Educação Infantil com as articulações do cuidar e educar, materializadas na atividade de ensino aprendizagem? Utilizamos como teoria a Psicologia Sócio-Histórica construída por Vigotski (1996, 1998, 2003, 2009) e seus

colaboradores. Esta teoria converge com nosso objeto de estudo, os modos de ser da professora de educação infantil, por considerar o homem concreto e as transformações produzidas no processo de formar-se ser social e histórico.

Esse trabalho será apresentado na modalidade Comunicação Oral no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste EPEN. E nela apresentamos os resultados que dão conta do seguinte objetivo: analisar os modos de ser da professora de Educação Infantil, considerando as articulações entre cuidar e educar.

A estrutura da Comunicação contempla essa introdução, depois o detalhamento do percurso metodológico, e a discussão sobre a Educação Infantil e os eixos norteadores do trabalho pedagógico: interação e brincar. Na sequência apresentamos a discussão sobre as zonas de sentido produzidas pela professora Margarida e que explicam sua atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil e, portanto, seus modos de ser professora. E para concluir apresentamos a síntese das zonas de sentido que articulam os modos de ser professora da Educação Infantil reveladores de como ela articula o cuidar e o educar.

PERCURSO METODOLÓGICO

A participante da pesquisa é uma professora da Educação Infantil que atua em um dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Caxias/MA. Os critérios de escolha foram: ter participado de formação na área da Educação Infantil; ter mais de 10 anos de atuação nesta etapa de ensino e que ser considerada pela comunidade escolar como uma professora que desenvolve um bom trabalho, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

Na definição de qual professora participaria da pesquisa consideramos a nossa experiência como formadora, conversa com professores que trabalhavam com formação inicial e contínua de professores da Educação Infantil no município. Todos foram compartilhando o quanto a professora Margarida foi se transformando no decorrer dos anos, tendo como principal mediador a formação e atuação que considera as peculiaridades do desenvolvimento e da aprendizagem dos seus alunos.

Na produção dos dados da pesquisa empírica optamos pela entrevista narrativa. Nossa opção pela entrevista narrativa como instrumento e técnica de produção de dados deve-se ao fato de considerar a produção de um contexto favorável para a realização da pesquisa, porque a professora segue uma questão norteadora, e tem a possibilidade de relatar sobre seu trabalho sem ficar atrelada a mais de um questionamento. A opção se justifica, ainda, por que trabalhar com narrativa se caracteriza como trabalho que considera a memória, porque os fatos relatados são do passado da professora e ela teve que acioná-los para narrar e poder socializar com a pesquisadora. Além disso, consideramos também que as narrativas são compreendidas como possíveis versões

da realidade e não verdades estáticas, únicas. Foi desta perspectiva que a utilizamos, porque temos como norte teórico a Psicologia Sócio-Histórica que compreende a constituição do humano como processo em constante movimento.

Quando usamos a entrevista como recurso metodológico de produção de dados podemos recorrer a uma das várias técnicas existentes, a escolhida por nós foi a entrevista narrativa. Para realização da entrevista narrativa provocamos a participante da pesquisa com uma questão desencadeadora do processo reflexivo da sua condição de ser professora. Assim, orientados pelos conhecimentos e vivências que tínhamos da realidade investigada elaboramos a seguinte questão gerativa: “A Educação Infantil tem passado por muitas transformações nos seus aspectos legais e de organização do ensino. Considerando estas transformações, conte-nos sobre o seu ingresso na Educação Infantil, relatando o seu percurso de trabalho nesta etapa de ensino com relação a sua atividade profissional com as crianças”.

O procedimento de análise e interpretação dos dados foi a proposta dos Núcleos de Significação construídos por Aguiar e Ozella (2006, 2013), que consiste em buscar por meio do dito, das narrativas escritas ou orais o não dito, o reiterativo. Na verdade essa proposta analítica consiste em destacar falas que expressam a totalidade do participante, para conhecer as transformações e contradições do processo de constituição dos significados e dos sentidos da atividade de ensino aprendizagem. Os trechos destacados da narrativa da professora são os que trazem toda carga emocional, reveladores de aspectos de seus modos de ser professora.

A proposta dos Núcleos de Significação consiste, portanto, em passos que iniciam com leituras sucessivas da narrativa da professora para identificar e destacar em negrito os pré-indicadores. Estes são trechos da fala da participante da pesquisa com maior carga emocional e que representa sua totalidade. Dos pré-indicadores criamos os indicadores pelo processo de aglutinação, considerando os critérios de similaridade, complementaridade ou contradição, tendo como foco os conteúdos temáticos presentes nos pré-indicadores. Com a produção dos indicadores partimos para outro passo que é a articulação destes para criação dos núcleos de significação. Ao criar estes núcleos consideramos as questões subjetivas, contextuais e históricas da atividade de ensino aprendizagem da professora que participou da pesquisa.

Na discussão dos resultados, ou melhor, do Terceiro Núcleo e seus respectivos indicadores, aqui relatados, foi preciso conhecermos nosso objeto de estudo, tornando necessária, assim, discussão sobre a Educação Infantil e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Processo este mediado sempre por um parceiro mais experiente. No nosso caso, este parceiro é a professora, profissional que organiza o espaço e o tempo nas escolas de Educação Infantil. E por meio deste espaço e tempo interage com as crianças e cria condições para sua educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL E OS EIXOS INTEGRADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Entendemos que a Educação infantil tem caráter pedagógico, e por ter esse caráter deve organizar o trabalho na escola priorizando a natureza da educação que é a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Mas, essa natureza da educação, quando se trata da Educação Infantil tem especificidade por conta de se destinar a crianças de 0 a 5 anos de idade. Considerando as necessidades referentes aos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem presentes nessa fase da vida da criança, as políticas públicas aliadas às pesquisas sobre desenvolvimento infantil determinam que a organização do trabalho pedagógico firme-se em dois eixos integradores, a atividade do brincar e a interação.

É essa especificidade que orienta a defesa de Kramer (2003) sobre a proposta de atividade do professor desta etapa de ensino que deve ter caráter pedagógico. Para a autora, o pedagógico não significa as crianças sentadas em carteiras fazendo atividades escritas, mas, as atividades são pensadas, planejadas e realizadas, mediadas pela professora e fundadas em conhecimentos científicos sobre a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema e a arte. Um pedagógico não disciplinar, ou seja, que ensine conhecimento de mundo em situações a serem vivenciadas pelas crianças.

As propostas de educação para a infância brasileira, segundo a legislação brasileira, devem ter como eixo o brincar e a interação como norteador das práticas pedagógicas das professoras. Essa definição fica objetivada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) que deve ser o documento orientador do trabalho dos profissionais das escolas de Educação Infantil, pois entendemos que a educação que considere a criança, como criança, como cidadão de direitos, que precisa ser ouvida, se firma nesses eixos, no brincar e na interação. Para que se tenha uma educação articuladora do cuidar e educar.

É importante pontuar que estamos nos apoiando nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil DCNEI (2010), nas quais consta a definição de que os eixos norteadores do trabalho pedagógico são o brincar e a interação. Mas, a interação que compreendemos não se firma na perspectiva interacionista, mas numa perspectiva de integração, de relações de compartilhamento de aprendizagens, de perguntas, de desejos, entre as crianças e entre estas e os adultos. Possibilitando colaborações que se tornem mediações importantes no desenvolvimento infantil.

A criança que se apropria da cultura humana por meio do brincar e vai transformando seus modos de ser criança a partir das condições postas pela sociedade, nas relações criança/criança e criança/adulto garantirá o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, fala, imaginação, pensamento, memória. Essas funções possibilitam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Na Educação Infantil dada proposta pedagógica não tem como possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem da criança sem considerar o cuidar e o educar como ações que medeiam a atividade de ensino aprendizagem de professoras e crianças. É considerando as relações presentes neste par dialético que podemos garantir situações geradoras de conhecimentos de si e do mundo pela criança. O cuidar e o educar podem ser materializados nas escolas por meio do desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem de professoras e crianças, fazendo uso do brincar e da interação.

A articulação defendida aqui entre cuidar e educar foi se constituindo pelas próprias necessidades criadas para esta etapa de ensino em cada momento da história da Educação Infantil. Na sua origem, a educação ofertada era assistencialista porque a necessidade era cuidar das crianças que se encontravam nas ruas ou em suas casas sozinhas, pois as mulheres e homens estavam nas indústrias trabalhando. Mas, quando a educação brasileira passou a apresentar altos índices de reprovação e baixo desempenho na leitura e escrita, a Educação Infantil torna-se etapa preparatória para o Ensino Fundamental, então a necessidade era educar, o cuidar passa a ser de responsabilidade apenas da família.

Assim, a história desta etapa de ensino foi se constituindo numa forma de trabalho desarticulado entre cuidar e educar. Houve ainda as divisões da natureza da Educação Infantil, que se firmou oriunda dessa desarticulação, que foi uma educação assistencialista para a classe pobre e uma educação voltada ao educar para classe mais abastada. Contexto específico da sociedade capitalista em que a divisão e luta de classes vai determinando uma escola para cada segmento da sociedade.

A partir da década de 1980 as lutas, reivindicações por uma sociedade mais democrática, mais justa vai determinado produções teóricas sobre a escola, a criança. E uma das defesas foi um ensino que considerasse as necessidades das crianças, até chegarmos a materialização das reivindicações na década de 1990 em que a criança passa a ser considerada, na legislação, como sujeito de direitos. É nesse cenário que as produções sinalizam que o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil deve acontecer articulando o cuidar e o educar.

Mas, diante das transformações que ocorreram sobre a concepção de criança e de educação infantil, faz-se necessário pensar sobre os profissionais que atuam nesta etapa de ensino e seus modos de ser professor(a). É o que consideramos como objeto de estudo, os modos de ser professora para analisar as determinações implicadas nas formas que estes profissionais desenvolvem seu trabalho articulando as orientações e diretrizes postas pela sociedade brasileira e sua materialidade na escola. Até que ponto as produções nessa área que orientam um trabalho articulado entre cuidar e educar são objetivadas nas escolas?

A especificidade do trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil faz dos

estudos nesta área um campo de conhecimento não apenas relacionado à criança que frequenta as escolas na faixa-etária de 0 a 5 anos, mas também no profissional responsável pelo processo educacional destas crianças. Partindo desta premissa desenvolvemos nossa pesquisa, e nessa comunicação nos propomos a apresentar a discussão sobre os modos de ser professora da Educação Infantil, considerando suas articulações entre o cuidar e o educar, que compõe as discussões do Terceiro Núcleo de significação “O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil”.

Para tanto, o primeiro aspecto que destacamos é o indicador do Primeiro Núcleo de Significação que trata dos motivos de permanência na docência da Educação Infantil para que possamos conhecer a professora Margarida e as suas determinações de permanecer lecionando nesta etapa de ensino. E como aspecto central, faremos a discussão de indicadores do Terceiro Núcleo de Significação que trata especificamente da atividade de ensino aprendizagem da professora pesquisada e que são reveladores dos modos de ser da professora de Educação Infantil.

OS MODOS DE SER PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida é apresentada neste tópico como condição para conhecermos os modos de ser da Professora. E como aspecto introdutório, faremos menção a algumas das análises e interpretações do Primeiro Núcleo que trata do processo de identificação com a docência da Educação Infantil como forma de apresentação da professora participante da pesquisa. Mas, enfatizando que nosso objetivo está nos modos de ser da professora pesquisada, presentes no Terceiro Núcleo “O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil”.

Para Vigotski (2009), compreender o pensamento implica em compreender os motivos que são sempre afetivos e volitivos. Assim, objetivamos compreender os modos de ser da professora de Educação Infantil, nos apoiando em indicadores que evidenciem esses modos em sala de aula. Um primeiro aspecto revelador dos modos de ser professora são os motivos que determinaram sua permanência na Educação Infantil, pois possibilitam compreensão acerca da participante da pesquisa. Em seguida faremos a discussão de alguns dos indicadores do núcleo de significação que trata da atividade de ensino aprendizagem da professora, reveladores dos seus modos.

Com os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica entendemos que os motivos são associados aos sentidos e, portanto, são elementos subjetivos que constituem e expressam a singularidade do sujeito. Podemos afirmar, a partir dos estudos de Vigotski citados na pesquisa de Angel Pino Sirgado (2000), que os motivos estão sempre em relação à constituição de novos sentidos. A professora Margarida não

permanece na docência da Educação Infantil apenas por precisar de um emprego, além da questão da sobrevivência ela permanece por que desenvolve o sentimento de amor à profissão, ou seja, por ser professora. O amor é, portanto, um sentido constituído neste processo.

As falas da professora revelam que ela produziu mediações relacionadas à sua aproximação com as crianças e com as aprendizagens constituídas. Estas mediações desenvolveram nela o sentimento de gostar de trabalhar com crianças. Como este período é marcado por profundas transformações no desenvolvimento e aprendizagem da criança, a professora, ao acompanhar este processo, constata que a cada dia o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, foi o que a fez gostar de trabalhar na Educação Infantil.

Neste movimento de identificação com a docência na Educação Infantil fica evidente que o motivo de ingresso na docência foi a necessidade de emprego e que este sendo satisfeito o novo motivo passou a ser o de permanência na Educação Infantil por gostar de trabalhar com crianças e saber que poderia contribuir com a formação delas. Enfatizamos esse aspecto não apenas para demarcar a relação da professora pesquisada com a docência da Educação Infantil, mas para evidenciar logo que o gostar de trabalhar com crianças é aspecto revelador dos modos de ser da professora Margarida, conforme discutimos abaixo.

O Núcleo “O movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem no exercício da docência da Educação Infantil” foi sendo produzido pelas situações vividas em sala de aula pela professora e revela as diferentes linguagens que são ensinadas e aprendidas na Educação Infantil, como a linguagem oral, escrita e a do desenho. Nessa discussão são contemplados aspectos que evidenciam o movimento na forma de realização da atividade de ensino aprendizagem ao serem demarcados, no decorrer da narrativa, um antes e um depois dessa atividade. Um desses aspectos é revelado quando a professora afirma que antes ensinava desconsiderando as necessidades das crianças e hoje pensa e planeja sua atividade para atender o que as crianças necessitam para estar preparadas para o mundo.

Apresentaremos as discussões dos seguintes indicadores: *O reconhecimento das singularidades das crianças mediando a atividade de ensino aprendizagem; As situações vividas na Educação Infantil mediando a atividade de ensino aprendizagem centrada na criança*, revela a compreensão da professora Margarida sobre as singularidades das crianças e que estas são necessárias na redefinição da sua atividade de ensino aprendizagem.

Na análise e interpretação dos dados compreendemos que a constituição dos modos de ser professora da Educação Infantil revelou um movimento relacionado ao cuidar e o educar. A professora relata que precisa cuidar das crianças, o que é evidenciado nestes trechos da sua narrativa: **“Eu sentia que tinha muitas crianças que eram muito sofridas. [...] Eu via que ali elas precisavam de mim” [...]**.

A constatação é de que as crianças da sua turma enfrentavam situações delicadas relativas a questões afetivas, sociais e econômicas, o que denotava que esta era uma singularidade desse grupo de crianças. Esse dado revela que existem infâncias e não uma única forma de viver a infância (BRASIL, 2006). Em outras palavras, existe criança que vive o período da infância em contextos favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem, ao passo que outras se encontram em situação desfavorável para se desenvolverem e aprenderem. Como as crianças que estavam sob responsabilidade da professora Margarida fazem parte do grupo que não tem condições favoráveis, ela considera que atenção e carinho são indispensáveis para que elas possam aprender e se desenvolver.

A complexidade do trabalho do professor da Educação Infantil, sobretudo a necessidade das crianças de serem cuidadas, vai ficando claro quando a professora Margarida afirma: **“Como eu escolhi mesmo ser professora da Educação Infantil eu via que elas (crianças) precisavam de mais, elas precisavam de mim não só na sala de aula. Elas precisavam [...] na rua, elas precisavam [...] na casa delas. [...] Porque a gente da Educação Infantil, a gente serve de psicólogo até para os pais”**. É cuidado e educação juntos, sendo pensados e trabalhados pela professora que considera a criança em sua totalidade. Assim, a Educação Infantil por atender crianças na faixa-etária de 0 a 5 anos de idade, deve desenvolver um trabalho em estreita relação com suas famílias.

As condições de vida da criança e suas famílias são representativas de suas apropriações sobre a cultura humana. As situações vividas pelos adultos da sua família são materializadas nas suas relações com as outras crianças na escola, com a professora e determinam um currículo escolar que garanta uma relação de cuidado e educação, partilhados por escola e família. A LDB nº 9.394/96, ao definir no seu artigo 1º que a educação abrange processos formativos presentes nos diferentes espaços frequentados pelo ser humano, deixa evidente que essa prática social deve ser desenvolvida em parceria família e escola.

Na Educação Infantil não é possível desenvolver um trabalho que contemple cuidado e educação sem a parceria família e escola na formação da criança. Em consonância com esse entendimento, a DCNEI (2010, p. 13) orienta que a proposta pedagógica das escolas contemple ações e metas que visem “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados”. Sua elaboração deve contemplar a participação de toda comunidade escolar. E acrescenta que as instituições de Educação Infantil devem garantir “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (DCNEI, 2010, p. 17).

Vigotski (1998) corrobora com a discussão sobre as singularidades da criança pelos estudos realizados acerca do desenvolvimento da psique infantil quando defende

a premissa de que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes. O autor afirma, nesse estudo, que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Assim, é imprescindível conhecer as singularidades dessa criança para a professora ter condições de organizar a atividade de ensino aprendizagem.

Para demarcar a compreensão que temos do processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança fazemos uso da caracterização de Leontiev (1988, p. 59) sobre esse período.

A infância pré-escolar é o período de vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação de objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz.

Na infância, as relações das crianças com suas professoras são incomparáveis em relação a outros estágios do desenvolvimento e aprendizagem humana. Reportamos-nos a análise e interpretação da atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida, que demarca uma forma de realizá-la em movimento, compreendendo que as relações estabelecidas entre ela e as crianças são carregadas de emoção e são representativas de seus modos de ser professora.

A professora Margarida evidencia em sua narrativa que desenvolveu modos de ser professora de acordo com os estágios do seu desenvolvimento profissional. No início da carreira ela não considerava as necessidades das crianças e depois passa a considerar e sentir que está na sala de aula pelas crianças e para as crianças. Rubinstein (1975) colabora nessa discussão quando esclarece que as novas necessidades obrigam o ser humano a procurar novos métodos para a sua satisfação e esses métodos, para ser satisfeitos, criam novas necessidades. Partindo desta premissa, afirmamos que as situações vividas em sala de aula tornaram evidente que as vivências da professora Margarida a afetaram positivamente na perspectiva de possibilitar a apropriação de conhecimentos sobre o ser criança, logo sobre seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Leontiev (1988), no seu estudo sobre o desenvolvimento da psique infantil, corrobora nessa discussão quando afirma ser necessária a atenção da professora para com as crianças, porque a criança necessita, para desenvolver o seu psiquismo, da mediação do adulto nas relações criança/criança e adulto/criança, sendo recorrente a solicitação das crianças como forma de mediar essas relações. O autor explica que as relações estabelecidas entre a professora e as crianças fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças, devendo o professor ter atenção às necessidades destas.

No indicador sobre as singularidades da criança é revelado que a professora reconhece a necessidade de considerar a criança um ser ativo na constituição das condições de seu desenvolvimento e aprendizagem. Vejamos o trecho revelador desse reconhecimento: **“A partir de hoje eu nunca mais vou fazer nada sem ajuda das crianças na minha sala de aula.** Foi um aprendizado, acho que foi um dos melhores aprendizados nesse dia. **E a partir desse dia tudo que eu faço na minha sala é com a participação dos meus alunos.** E a partir desse dia eu vi o resultado, eles começaram a produzir”.

De acordo com Pasqualini (2010), a prática de ensino na Educação Infantil, assim como nos demais níveis de ensino, busca alcançar objetivos e dentre os vários objetivos evidenciados em sua pesquisa está o de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Esses objetivos ficam evidentes na narrativa da professora Margarida, quando ela deixa claro que para haver desenvolvimento e aprendizagem da criança é preciso sua participação, pois a criança é ser ativo nesse processo. Quando elas começam a participar, a produzir, estão aprendendo. Assim, tanto na pesquisa de Pasqualini (2010) quanto na nossa, focar na aprendizagem e no desenvolvimento da criança deve fazer parte da atividade de ensino e aprendizagem de professores da Educação Infantil.

512

Aprendemos que a professora Margarida entende não ser possível agir com a criança, sujeito concreto, tratando-a como um ser abstrato. É preciso compreendê-la considerando sua classe social e suas necessidades. Como menciona Saviani (2009), a educação escolar em qualquer nível ou etapa deve responder às necessidades do ser humano que deseja transformar e ser transformado. Fato que somente poderá ocorrer quando o ser humano se apropria ativamente da cultura humana.

A compreensão da professora sobre a efetiva participação da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem converge com a concepção de criança das DCNEI (2010, p.12) de sujeito histórico e de direitos que precisa experimentar e vivenciar diferentes situações de ensino aprendizagem na escola para constituir sua identidade pessoal e coletiva.

Outro aspecto que representa a importância que a professora Margarida dá as singularidades da criança é o brincar. O brincar é uma atividade que é compreendida, na Educação Infantil, como a forma da criança agir no e sobre o mundo. É com essa compreensão que a professora defende o brincar na escola quando narra: **“Nós sabemos que o brincar faz parte da vida da criança, no meu brincar eu não vou tá ligando se o diretor chegar à porta e disser que tá na hora de parar, porque eu sei a hora de parar”**. A compreensão da professora é, portanto, da necessidade de garantir espaço para o brincar na escola e sabe por que precisa garantir esse espaço, não fica preocupada com a concepção de outros atores da escola, como o diretor. Isso porque, ainda existe a compreensão de que o brincar é para outros espaços por

se constituir numa atividade oposta ao trabalho, o que denota que brincar na escola pode ser considerado perda de tempo, que não leva a atingir os objetivos propostos para a Educação Infantil.

As possibilidades que a brincadeira estabelece nos permitem afirmar que a criança se desenvolve e aprende; aprende e se desenvolve, porque no brincar são constituídos processos de apropriação de conhecimentos relacionados à linguagem, a valores, a sociabilidade, dentre outros. É esta concepção do brincar que nos fez entender que a forma como a professora Margarida se posiciona sobre o brincar em sua sala de aula revela que ela compreende a necessidade do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Enfim, foram as significações produzidas pela professora Margarida sobre o brincar que suscitaram em nós toda essa reflexão sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento dos modos de ser professora da Educação Infantil.

As crianças que estão nas escolas, especialmente as da Educação Infantil, encontram-se em pleno processo de conhecimento de mundo e, por isso, precisam ter garantido um currículo que atenda as suas necessidades. Assim, as relações estabelecidas e as atividades realizadas na escola devem primar pela valorização da vida, direito de crescer e entender o mundo como produção humana. A criança da Educação Infantil é um sujeito social e histórico e, por isso, precisa desde cedo aprender o que é necessário à vida; ser formada na perspectiva de transformar e ser transformada.

Essa significação de que manter relação próxima com a criança é condição para desenvolver a atividade de ensino aprendizagem está presente na narrativa da professora Margarida quando relata: [...] **“É uma vitória a questão do falar, interagir com essa criança. [...] A relação do ontem com o hoje é essa. Se fazia as coisas sem saber o que era para aquilo ali. [...] Hoje sei a diferença, o professor tem que interagir, se não tiver interação não há aprendizagem.** Não tem como chegar lá e dá bom dia, boa tarde, vamos ler aqui o nome da escola, vamos ler o conteúdo! Não. Não adianta porque não vai ter aprendido. Tem que interagir. **Elas têm que interagir entre elas para que possa ter aprendizagem”.**

Esse é mais um trecho da narrativa que vai revelando o movimento de transformação da atividade de ensino aprendizagem da professora Margarida e, desse modo, seus modos de ser professora. Ela vai deixando de desenvolver uma atividade que desconsidera a singularidade da criança e passa a desenvolver uma atividade em que a criança é considerada em todas as suas possibilidades e são consideradas suas necessidades, suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Por isso, a professora Margarida afirma ser necessária conhecer a criança, o que ocorre quando são possibilitadas situações de ensino em que elas possam se comunicar, interagir, sobretudo, com as outras crianças e com a professora. Assim, as significações

da professora demarcam a concepção de ensino centrada na criança, mas com a mediação do adulto. A interação na Educação Infantil está pontuada nos documentos oficiais do MEC como condição para o desenvolvimento infantil. As DCNEI (2010) definem como eixos norteadores do currículo nessa etapa do ensino as interações e brincadeiras. Essa regulamentação vai ao encontro do que a professora relata que sem interação não há aprendizagem.

Vigotski (1996), ao afirmar que o movimento de desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do interp-síquico para o intrap-síquico está nos mostrando que o desenvolvimento dessas funções não é natural, portanto, o desenvolvimento da criança não é dado naturalmente; ao contrário, ele é mediado pelo adulto. O que nos faz retomar a narrativa da professora ao relatar que **é a questão do falar, do interagir**. Em outras palavras, a criança se apropria dos objetos da cultura pela mediação dos signos, no processo de comunicação com o adulto. Assim, é por meio da comunicação, da relação adulto/criança, que a professora vai conhecendo as necessidades das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que nosso objetivo de pesquisa foi alcançado por que as narrativas da professora revelaram seus modos de ser a partir das suas vivências em sala de aula e das apropriações constituídas no processo formativo. Nesse momento sistematizamos as articulações possíveis para compreender o movimento que expressa a totalidade de ser a professora Margarida. Entendemos que as relações estabelecidas pela professora Margarida no seu percurso profissional se fazem presentes nas análises e interpretações realizadas no terceiro núcleo de significação discutido. Nesse núcleo discutimos essas significações, enfatizando as semelhanças e contradições que se articularam na constituição dos modos de ser a professora Margarida, no movimento de uma atividade voltada ao cuidar para uma atividade voltada tanto para o cuidar quanto para o educar, articulada, portanto, com as necessidades da criança.

O que atravessa a narrativa da professora Margarida é a demarcação de um antes e um depois da sua atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil. O antes e o depois são representativos do movimento que articula seu pensar, sentir e agir, isto é, seus modos de ser professora da Educação Infantil em sua trajetória de 30 anos de docência. Ao enfatizar no seu relato como fazia antes e como faz hoje, é revelada uma atividade que antes era pautada no cuidar para uma atividade pautada no cuidar e no educar. Consideramos que a professora articula cuidar e educar na sua prática seja ao considerar as necessidades das crianças e ouvi-las, seja por organizar tempo e espaço para o brincar. Nas diferentes ações o objetivo é o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____; OZELLA, Sérgio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2010.

_____, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasil: MEC, SEB, 2006.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

RUBINSTEIN, Sergey. **Princípios de psicologia geral**: objecto da psicologia. 2 ed. v. 01. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abril, 2009.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 113-124.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fonte, 2009.

_____. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 471-515.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS DISCENTES DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI.

Bruna de Sousa Cruz

brunnasouzah@hotmail.com

Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI)

vilacosme@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O interesse pela produção científica dos discentes do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade federal do Piauí, nos fez realizar o projeto de pesquisa intitulado “Investigando a dimensão subjetiva da educação na perspectiva sócio-histórica da psicologia e da educação”, projeto esse com o seguinte plano de trabalho “Mapeamento da produção científica dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI no triênio 2013-2015”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ.

As atividades desenvolvidas na primeira e na segunda etapa foram desenvolvidas para dar conta dos seguintes objetivos específicos: Fazer levantamento junto à documentos do PPGED e da Capes de dados sobre os discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI no triênio de 2013-2015; Delinear, o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e fazer mapeamento da produção científica durante a realização dos cursos de mestrado e de doutorado.

Na primeira etapa da pesquisa, buscamos fazer leituras que nos dessem aparatos para que déssemos conta dos objetos da pesquisa e, depois, no primeiro momento da pesquisa empírica, fizemos um levantamento do número de discentes matriculados e que estavam frequentando o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em seguida buscamos separara-los, de acordo com o curso, ou seja, realizamos a separação de quantos doutorandos e mestrandos estavam matriculados e frequentavam o PPGED-UFPI. Desse modo, foi possível dar conta do primeiro objetivo específico da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa tratou da aplicação de questionário para obtenção de dados empíricos para identificar esses discentes, fazer o levantamento das suas produções em eventos científicos durante os cursos de mestrado e doutorado.

Esses dados possibilitaram delinear o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional desses discentes, cumprindo assim o segundo e terceiro objetivos da pesquisa.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada é de cunho qualitativa, por compreendermos que essa modalidade nos dá contribuições importantes no que diz respeito a análises dos dados. Como nos esclarece Richardson (2010, p. 87) “No método qualitativo, existe relação muito próxima entre pesquisador e informante, o que possibilita informações detalhadas [...] descrevendo-se concreto”. Essa possibilidade de interação entre o pesquisador e os sujeitos que dela participam torna a abordagem qualitativa a mais adequada para a realização da pesquisa na área de educação, além de propiciar ao pesquisador entender os detalhes pretendidos.

A presente pesquisa foi realizada em duas etapas, na primeira foram realizados, os seguintes procedimentos metodológicos: a) Pesquisa documental e bibliográfica; b) Leituras e discussões individuais e com a orientadora; c) Localização e identificação dos discentes do PPGED e d) Análises dos documentos para identificação dos dados relativos a produção científica;

As leituras feitas na primeira etapa, foram baseadas em Cervo (2007), Ghedin, (2008), Malheiros (2011), Moraes (2003), Oliveira (2007), Richardson (2010). Com base nas leituras dos textos dos autores citados a cima, compreendemos como uma pesquisa é desenvolvida, como é feito o processo de análise dos dados da pesquisa entre outras instruções.

Já a segunda etapa, diz respeito à realização da pesquisa empírica, na qual detalhamos os procedimentos metodológicos, visando alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, e os participantes são os discentes dos cursos de mestrado e de doutorado do PPGED.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para dar conta dos objetivos da pesquisa buscamos em documentos do PPGED como lista dos alunos matriculados e lista de todas as disciplinas do programa, em especial as disciplinas produção científica I, II e III. Para explorar esses documentos foi precisa muita atenção para não deixar informações relevantes passar despercebidas, para isso as leituras com a orientadora foram importantes, pois através delas capturamos os dados pretendidos.

As análises destes documentos nos ajudaram a perceber a necessidade de buscar outros documentos que seriam importantes para a pesquisa, por exemplo, os Anais dos últimos eventos científicos. Para verificar os discentes do PPGED que participaram destes eventos procuramos nos livros de resumos dos eventos e, com a lista dos alunos matriculados no triênio 2013-2015, então listamos os discentes que participaram dos eventos.

Outro momento relativo ao processo de produção dos dados se deu por meio da aplicação de questionário que foi respondido pelo discentes. Para entender o processo de análise que desenvolvemos nos baseamos em Moraes (2003), o qual no texto “Uma tempestade de luz” nos explica que a análise de um texto está organizada em três fases, são elas: a unitarização (fase que implica em definir e identificar unidades de análise), a categorização (fase de classificação das unidades de análises produzidas, que permite a compreensão e explicação dos fenômenos investigados) e, por fim, a descrição e interpretação (fase em que ocorre a teorização dos fenômenos analisados). Em suma, esse texto nos ajudou a fazer não somente a análise dos dados, mas também a interpretação dos resultados.

Convém ressaltarmos ainda que realizamos discussões sobre como fazer pesquisas, a importância dos métodos para uma boa pesquisa, entendemos que a metodologia e de grande relevância para se realizar uma pesquisa de qualidade, a construção do olhar do pesquisador foi outro tema discutido, pois contribuirá para o bom desempenho e qualidade da pesquisa.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Após os estudos citados a cima, buscamos cumprir o objetivo de identificar e coletar dados dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, para isso buscamos verificar quantos alunos estão matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, em seguida procuramos saber através de documentos do PPGED as disciplinas de produção científica já cursadas por eles até o presente período. Desta forma essa seção do relatório, está organizada em 5 subseções que visam; o PPGEd/UFPI no triênio 2013-2015 em termos do quantitativo de discentes identificar os pós-graduandos, a formação acadêmica, atuação profissional.

O PPGEd/UFPI no triênio 2013-2015 em termos do quantitativo de discentes

O quantitativo de discentes do PPGEd será apresentado por meio do número de discentes que estão matriculados.

Quadro 1- Número de discentes matriculados no PPGEd/UFPI.

CURSO / ANO	TOTAL
Doutorado / 2013	9
Doutorado / 2014	37
Mestrado / 2013	16
Mestrado / 2014	43

Fonte: Documentos do PPGED-UFPI.

Identificação dos pós-graduandos

A identificação dos pós-graduandos foi definida considerando sexo, idade e naturalidade. Considerando a importância de demonstrar o perfil dos mestrandos e doutorandos.

Com base no questionário da pesquisa, verificamos que predomina o sexo feminino sobre o masculino, sendo 90% dos entrevistados do sexo feminino e, apenas 10% do sexo masculino. Comparando os dados dos doutorandos e mestrandos, constatamos que no curso de doutorado o sexo feminino predomina sobre o masculino, sendo 75% do sexo feminino e 25% do sexo masculino. E no curso de mestrado verificamos 100% dos entrevistados são do sexo feminino.

No que diz respeito a idade dos pós-graduandos, verificamos que a idade dos discentes entrevistados é bem diversificada, sendo que 20% dos entrevistados têm entre 18 e 25 anos, 20% 26 a 33 anos, 10% estão na faixa etária dos 34 a 41 anos, 40% entre 42 e 49 anos e por fim 10% estão na faixa etária dos 50 anos. Observamos que a faixa etária dos 42 a 49 anos prevalece entre as demais. No curso de doutorado, observamos que a maioria dos entrevistados estão entre 42 a 49 anos com 75%, diferente do que acontece com mestrandos. Logo em seguida a idade de 26 a 33 anos com 25%, e por fim as idades de 18 a 25 e 34 a 41 anos, somaram 0 % as duas. Já no curso de mestrado, constatamos que, a maioria dos entrevistados do curso de mestrado estão na idade de 18 a 25 anos, como se pode perceber um público jovem, alcançando 33% dos entrevistados, as idades de 26 a 33; 34 a 41 e 42 a 49 vem em seguida com 17%, e por último com 16% a idade de 50 anos ou mais.

Pode-se perceber, ainda, a diversidade no que diz respeito a idade dos entrevistados, o que nos deixa satisfeitos, pois esta diversidade demonstra que o público jovem ter uma porcentagem maior no curso, as pessoas com mais idade também estão em número relevante no curso.

Baseados nos dados do questionário, percebemos que a cidade de Teresina possui a maior porcentagem dos pós-graduandos com 45%, logo seguida de outras cidades do Piauí, com uma diferença de apenas 1%, outros estados apresentam 11%, o que demonstra que predomina a naturalidade piauiense. No curso de doutorado, podemos verificar a diferença entre os discentes dos dois cursos estudados, visto que no curso de mestrado predomina discentes naturais de Teresina, no curso de doutorado outras cidades do Piauí dominam com 50% de discentes, Teresina e outros estados ficaram com 25% cada. No curso de mestrado, no qual apresentamos os resultados relacionados a naturalidade dos mestrandos, constatamos que a cidade de Teresina predomina no que diz respeito a naturalidade com 83%, outras cidades do Piauí somaram 17% e outros estados não somaram porcentagem.

Diante dos resultados obtidos através dos gráficos, apresentaremos algumas constatações observadas no que diz respeito a identificação do discentes. A primeira é o fato do sexo feminino predominar nos dois cursos, a segunda é que os discentes no geral já são experientes e tem mais de 40 anos, porém no curso de mestrado os jovens predominam, e, por último, percebemos que os entrevistados são de outras cidades do Piauí, o que é um bom resultado, pois demonstra que os profissionais dos estados estão preocupados em se qualificarem cada vez mais.

Formação Acadêmica e profissional

Verificamos que a formação acadêmica dos pós-graduandos, é concentrada na área da educação, como observaremos nos resultados apresentados a seguir.

Conforme os dados obtidos do questionário da pesquisa, as especializações realizadas pelos entrevistados foram de 100% na área da educação, conformando com o do curso de doutorado e mestrado.

A partir de agora, apresentaremos mais dados acadêmicos dos entrevistados, especificamente se já cursaram a disciplina produção científica, se produziram trabalhos nessa disciplina, e o tipo de trabalho realizado.

Atuação Profissional

A atuação profissional dos discentes do PPGEd/UFPI será demonstrada por meio dos níveis de ensino que trabalham e o regime de trabalho semanal.

Verificamos que nos entrevistados do curso de doutorado, predomina a atuação no nível superior com 75% e os demais, 25%, atuam no nível básico, a atuação no ensino infantil e somente estudantes do doutorado, não somaram porcentagem. No curso de mestrado 17, 57% dos entrevistados dedicam-se exclusivamente ao mestrado, 29% atuam no ensino superior, 14% atuam na educação básica.

No que diz respeito ao regime de trabalho dos pós-graduandos, observamos que os entrevistados do curso de doutorado, o regime de trabalho de 2 turnos com 67% predomina nos dois cursos, seguido do regime de dedicação exclusiva com 33%, 1 e 3 turnos não somaram porcentagem. No curso de mestrados, percebemos que a porcentagem maior dos discentes, equivalente a 75%, trabalham em regime de 2 turnos, os que trabalham em regime de 1 turno somam 25%. Nos entrevistados do curso de mestrado os regimes de 3 turnos e dedicação exclusiva não somaram porcentagem.

Depois de analisarmos os dados referentes a formação acadêmica e profissionais dos discentes, verificamos que a maioria dos discentes atuam no ensino superior, depois observamos que o regime de trabalho deles é de 2 turnos, isso mostra que

fica apenas 1 turno para que se dedicam ao curso que estão realizando, por fim constatamos que, no que diz respeito às especializações e cursos profissionalizantes os discentes realizaram esses cursos na área da educação, apenas um minoria fez curso fora da área da educação.

Produção científica

No mapeamento da produção científica dos pós-graduandos do PPGEd da UFPI no triênio 2013-2015, analisamos, primeiramente a quantidade de discentes que já cursaram a disciplina “Produção Científica”, em seguida as produções apresentadas nos eventos científicos citados no quadro 2 e, posteriormente, as demais produções publicadas em livros, periódicos e demais veículos de divulgação do conhecimento.

Quadro 2- Número de discentes que cursaram a disciplina “Produção Científica”.

QUANTIDADE DE DISCENTES QUE JÁ CURSARAM A DISCIPLINA PRODUÇÃO CIENTÍFICA			
DISCIPLINA	I	II	III
MESTRADO	38	1	0
DOUTOURADO	35	16	8

Fonte: Documentos do PPGED-UFPI

No quadro 2, podemos constatar que mais da metade dos discentes já cursaram a disciplina produção científica I em ambos os cursos, já a disciplina produção científica II e III os números são bem menores, principalmente no curso de mestrado e de doutorado, visto que estas duas disciplinas são específicas para doutorandos, o que pode explicar parcialmente o fato de apenas um mestrando ter cursado a II.

Tendo em mãos a quantidade exata de discentes que estão matriculados nos cursos de doutorado e mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPI, procuramos verificar a participação desses discentes em eventos científicos como V ENFORSUP, EPENN, XVII ENDIPI, V VENNHE. Como poderemos ver no quadro:

Quadro 3- Número da produção dos discentes do mestrado e doutorado em 2013 e 2014 em evento científico.

EVENTOS	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL
V ENFORSUP	9	11	20
V VENNHE	8	6	14
XVII ENDIPE	4	2	6
EPENN	6	2	8

Fonte: Anais de eventos científicos

Com base no quadro 3, verificamos uma maior participação dos discentes do mestrado nos eventos citados a cima, apenas no ENFORSUP é que percebemos que houve uma maior participação dos alunos do doutorado.

Dados acadêmicos referentes a disciplina produção científica

Com base nos dados do questionário da pesquisa, observamos que no curso de doutorado é unânime com 100% dos entrevistados que já cursaram a disciplina produção científica. Já no curso de mestrado, 83% dos entrevistados cursaram a disciplina produção científica, uma quantidade bem relevante, e apenas 17% não cursaram a disciplina.

A produção de trabalhos científicos e, posteriormente a publicação dessa produção foi realizada durante o curso de mestrado e de doutorado e, consistiu em trabalhos completos em Anais de eventos científicos, Livros, Capítulo em Coletâneas e Periódicos, a qual está apresentada a seguir.

Verificamos que a maioria dos entrevistados produziram algum tipo de trabalho durante a disciplina produção científica. Com 65% artigo científico foi o tipo de trabalho mais produzido pelos entrevistados, seguidos de obra integral com 14%, capítulo em coletânea com 14% e periódico/revista acadêmica com 7%.

Fazendo uma comparação observamos que, os entrevistados do curso de doutorado produziram mais artigos científicos com 58%, em seguida vem a produção de obra integral com 17%, capítulo em coletânea com 17%, periódico/revista acadêmica com 8% e por último outros tipos de trabalho que não somou porcentagem. No curso de mestrado, 83% dos entrevistados produziram artigos científicos, 17% produziram periódico/revista acadêmica, e os demais tipos e trabalhos não somaram porcentagem.

No que diz respeito aos trabalhos produzidos e publicados, constatamos que, os trabalhos produzidos e publicados, o artigo científico predomina com 73%, obra integral com 4%, capítulo em coletânea com 9%, periódico/revista acadêmica

com 14% e outros tipos de trabalho com 0%. Diferenciando, no curso de doutorado, os entrevistados produziram mais trabalho completo em anais com 43%, obra integral ficou com 14%, capítulo em coletânea com 22%, periódico/revista acadêmica com 21%. No curso de mestrado, produziram e publicaram mais trabalho completo em anais com 83%, periódico/revista acadêmica com 17%, os demais tipos de trabalhos somaram 0%.

Com base nos dados referentes a disciplina produção científica, contatamos primeiramente que a maioria dos discentes que responderam ao questionário fizeram a disciplina em questão, no segundo momento verificamos que eles produziram pelo menos um trabalho no decorrer da disciplina, e por fim que a maioria dos trabalhos produzidos foram publicados, seja em anais de eventos científicos, em obra integral, coletânea, periódico/revista acadêmica.

APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As análises dos textos, questionário e gráficos resultou na formação da grande categoria intitulada “A importância da disciplina produção científica na formação acadêmica”, e de subcategorias que serão apresentadas abaixo. Gostaríamos de lembrar que a análise dos dados obtidos do questionário aplicados com os discentes foi respaldada em Moraes (2003). E de acordo com as respostas obtidas dos 10 discentes, sendo 6 do mestrado e 4 do doutorado, fomos formando as subcategorias que serão apresentadas a seguir.

1. A formação como professor (a) pesquisador (a)

Nessa primeira categoria, analisamos como a disciplina proporcionou a formação como professor (a) pesquisador (a), observamos o relato dos interlocutores:

Reconheço que contribuiu muito para a minha formação como professora pesquisadora porque compreendi a importância dos cuidados que precisamos ter na divulgação das descobertas de nossas pesquisas, considerando que a relevância da pesquisa não se esgota em si mesma, mas nas possibilidades de transformação do real. (Discente 1).

É essencial tanto para aquisição de novos conhecimentos quanto para o aprofundamento de saberes em relação a nossa temática de investigação. (Discente 3).

Com os relatos dos discentes podemos ver, a importância da disciplina na formação deles, pois através dela eles puderam perceber a importância da produção do conhecimento, para melhorar sua atuação como docente pesquisador, e dessa forma contribuir para uma educação de qualidade.

2. Divulgação da Produção Científica do Pesquisador

Na segunda categoria, buscamos verificar como a disciplina proporciona a divulgação e o reconhecimento do pesquisador. Abaixo veremos o relato dos discentes:

A divulgação da produção científica é um primeiro passo para isso. Portanto, não podemos fazê-la de qualquer forma. (Discente 1).

Promove o reconhecimento do trabalho do pesquisador, incentivando a continuidade das produções científicas, portanto da atividade investigativa. (Discente 4).

É importante principalmente na divulgação de conhecimento, da pesquisa apresentação de novos objetivos, técnicas de análises, além de ajudar no prestígio do autor e da instituição que o mesmo está vinculado. (Discente 6).

A divulgação dos textos produzidos pelos discentes é de fundamental importância para seu reconhecimento como pesquisador (a), e para a comunidade científica, e também contribui para o programa no qual os discentes integram.

3. Incentivo e Aprimoramento da Escrita

Na terceira categoria, procuramos verificar, qual a relevância da disciplina no que diz respeito a escrita, seja como incentivo da escrita de textos científicos o no seu aprimoramento. Vejamos os relatos:

Cursar a disciplina foi muito importante, pois em meio ao trabalho de escrita para a dissertação a disciplina acaba nos direcionando a continuar escrevendo artigos para publicação, sem esquecer do nosso objeto de estudo. (Discente 3).

Muito importante, pois aprimora a escrita científica, exercita a pesquisa sistemática pautada na realidade [...] (Discente 4).

A escrita é de extrema importância para os cursos de mestrado e doutorado, por isso os entrevistados a destacaram, pois, a disciplina incentiva a escrita, principalmente a escrita científica, ajudando no aprimoramento da mesma.

4. Produção e orientação de como produzir textos acadêmicos

Nessa quarta categoria, buscamos observar como a disciplina contribui para a produção de textos acadêmicos. A baixo o parecer dos discentes:

[...] ter cursado essa disciplina foi de grande valia no sentido de ter possibilitado a ampliação do conhecimento acerca de como produzir artigos, teses e dissertações. (Discente 5)

Nesse caso, a disciplina possibilitou o estudo de normas da ABNT e de orientações acerca da produção de textos acadêmicos. (Discente 1).

A produção acadêmica é bastante incentivada na disciplina, onde os professores orientam seus alunos a produzirem os textos científicos, e principalmente como fazer esses textos, pois o objetivo é publicá-los.

5. Conhecimento Científico

Na quinta e última categoria, buscamos saber como a disciplina pode proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e, aprimorar os demais conhecimentos.

É essencial tanto para aquisição de novos conhecimentos quanto para o aprofundamento de saberes em relação a nossa temática de investigação. (Discente 3).

É fundamental que os trabalhos sejam produzidos a partir das normas estabelecidas para cada produção e cursar essa disciplina permite o aprimoramento do conhecimento que já tem. (Discente 5).

A disciplina produção científica, proporciona com certeza a aquisição de novos conhecimentos, através das leituras realizadas na disciplina e orientadas pelos professores, além disso possibilita o aprofundamento de conhecimentos já obtidos no decorrer do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa, realizar estudos sobre Mapeamento da produção científica dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI que, nos levam a refletir sobre a importância da disciplina produção científica para os pós-graduandos.

O procedimento metodológico utilizado na pesquisa, nos levaram as seguintes constatações, primeiramente que é predominante a presença do sexo feminino nos cursos de mestrado e doutorado no PPGED-UFPI, outra constatação é que a maioria dos estudantes são oriundos de Teresina ou de outras cidades do Piauí, a maior parte dos entrevistados trabalham na educação superior em regime de 2 turnos. Passadas essas questões de identificação, partimos para a importância da disciplina produção científica, onde constatamos a importância da mesma para o crescimento acadêmico e profissional dos discentes, pois através dessa disciplina eles adquirem novos conhecimentos, aprimoram a escrita e os conhecimentos já obtidos, além de alcançarem o reconhecimento como pesquisador tão almejado por eles. Destacamos a relevância da pesquisa para a comunidade acadêmica da UFPI, em especial para o PPGED-UFPI, que se beneficiará com os dados obtidos na pesquisa.

REFERÊNCIAS

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. 2014, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza, CE: EdUECE, 2014, livro de resumos.

ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 2014, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: EdUFRN, 2014, livro de resumos.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIGRÁFICA , Modos de Viver, Narrar e guarda, (6; 2014: Rio de Janeiro, RJ) MIGNOT, Ana Chrystina, SOUZA, Elizeu Clementino de, Bragança, Inês Ferreira de Sousa. Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica. Versão impressa e em CD-ROM- Rio de Janeiro. BIOgraph, 2014. 88p.

ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2012, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia, MG: EdUFU, 2012, livro de resumos.

ENCONTRO NORTE E NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2014, Teresina, PI, **Anais...** Teresina, PI, 2014, 1 CD-ROM.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 5ª ed, 1999.

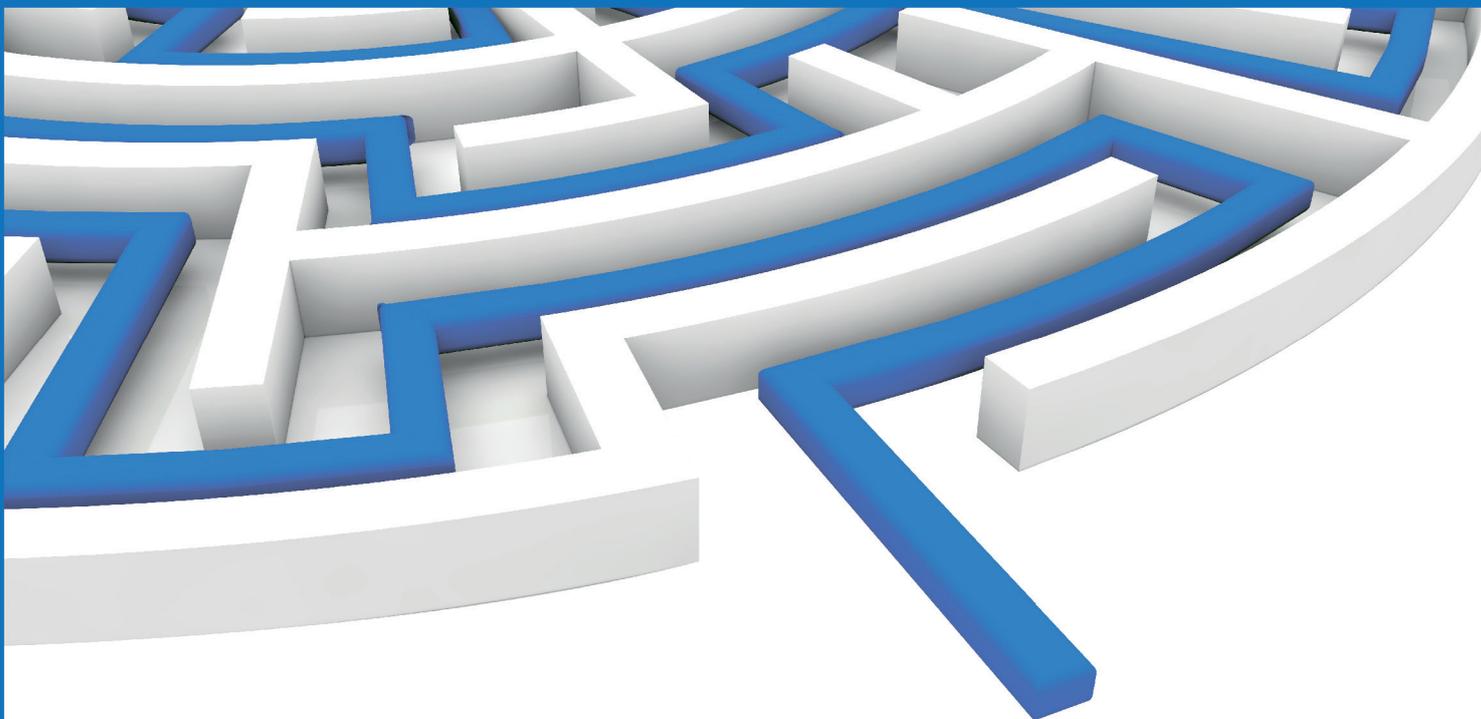
GHEDIN, Evandro; Franco, M^a Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. II, p. 60-100.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MORAES, Roque. **Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciências e educação. Porto Alegre, v. 9. n. p. 191-211, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paul: Atlas 4ª ed, 2012.



A totalidade dos textos que compõem o Volume I da Coleção “CAMINHOS DAPÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL” constitui-se em mediações teórico-metodológicas que possibilitam ao leitor compreender que, embora com abordagens diferenciadas da Educação, as contribuições dos **Fundamentos da Educação** articulam-se, possibilitando entendimento mais consistente da complexidade que caracteriza a realidade educacional. Assim, os textos dos campos da História, da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia da Educação que foram apresentados no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), preservam, em suas abordagens, a diversidade temática das bases teóricas e metodológicas, o campo de conhecimento dentro da contextualidade temporal e espacial produzida, bem como os modos como os Fundamentos da Educação olham, analisam e interpretam as propostas e os acontecimentos da realidade educacional. Também expressam o grau de abertura política do Evento ao oportunizar a participação de pesquisadores que atuam em diversos espaços educativos e instituições de ensino, tendo em comum o interesse e o compromisso com a produção e a socialização de conhecimento.

