

SÉRIE: PESQUISA E EDUCAÇÃO

Pesquisa



Educação

**HISTÓRIA, FORMAÇÃO
E GESTÃO EDUCACIONAL**

CLÁUDIA CRISTINA DA SILVA FONTINELES
ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES
FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO
ORGANIZADORES



PESQUISA & EDUCAÇÃO: História, Formação e Gestão Educacional

Cláudia Cristina da Silva Fontineles
Eliana de Sousa Alencar Marques
Francisco Antonio Machado Araujo
(Organizadores)

PESQUISA & EDUCAÇÃO:
História, Formação e Gestão Educacional

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

PESQUISA & EDUCAÇÃO: História, Formação e Gestão Educacional

© Cláudia Cristina da Silva Fontineles | Eliana de Sousa Alencar Marques
Francisco Antonio Machado Araujo

1ª edição: Janeiro de 2016

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Kleber Lima

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 Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

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

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P472 Pesquisa & educação: história, formação e gestão educacional /Cláudia
Cristina da Silva Fontineles, Eliana de Sousa Alencar Marques, Francisco
Antonio Machado Araújo, organizadores. – 2016.

1 CD – ROM. – (Série: Pesquisa e Educação)

ISBN: 978-85-7463-969-7

1. História da Educação. 2. Ensino e Formação Docente.
3. Gestão e Políticas Educacionais. I. Fontineles, Cláudia
Cristina da Silva. II. Marques, Eliana de Sousa Alencar.
III. Araujo, Francisco Antonio Machado. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
..... 11

PARTE 1

PESQUISA & EDUCAÇÃO – História da Educação

A REIVINDICAÇÃO PELO TERRENO DA HISTÓRIA:
História e Memória sobre a Escola dos Ferroviários em
Parnaíba-PI
Maria Dalva Fontenele Cerqueira e Cláudia Cristina da Silva
Fontineles
..... 31

MIGRAÇÕES E IDEAL MARIANO: Reflexos na docência
no Brasil e em Portugal
Iran de Maria Leitão Nunes e Walkíria de Jesus França Martins
..... 55

ENTRE TEXTOS E TRAÇOS: História, Literatura e
Quadrinhos sobre a Batalha do Jenipapo
Pedro Pio Fontineles Filho e Marcelo de Sousa Neto
..... 75

**HISTÓRIA DA AMÉRICA E A INTERDISCIPLINARIDADE
NA PESQUISA E ESTUDO DA CULTURA IMAGÉTICA
INDÍGENA**

Paulo Augusto Tamanini

..... 95

ALMANAQUE DA PARNAÍBA: Subsídios para a História da Educação através da publicidade de instituições de ensino - (1924 a 1982)

Jeferson Luís Marinho de Carvalho e Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

..... 115

A EDUCAÇÃO ESQUECIDA: Uma análise da instrução dos trabalhadores e trabalhadoras em Parnaíba-PI através do jornal O Artista (1919-1922)

Alexandre Wellington dos Santos Silva e Amanda Maria dos Santos Silva

..... 135

**PADRE ANTÔNIO LUIZ DO NASCIMENTO NO
CENÁRIO EDUCACIONAL DA CIDADE DE
CAJAZEIRAS**

Maria Arisnete Câmara de Moraes e Débida Suênia da Silva Sousa

..... 153

**CONTRIBUIÇÕES DE DERMEVAL SAVIANI PARA O
DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCACIONAL
BRASILEIRO**

José Ossian Gadelha de Lima, Eliziane Rocha Castro, Luciana Rodrigues Leite e Francisco Jeovane do Nascimento

..... 173

**NESTOR DOS SANTOS LIMA E O ENSINO DA
LEITURA E DA ESCRITA NO RIO GRANDE DO
NORTE**

Maria Arisnete Câmara de Moraes e Janaína Silva de Moraes

..... **193**

PARTE 2:
PESQUISA & EDUCAÇÃO – Ensino e
Formação Docente

**A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO NA
PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO DA EJA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Eduardo Jorge Lopes da Silva e José Batista Neto

..... **217**

**SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO
PROFESSOR SOBRE O USO DAS TIC'S NO
TRABALHO DOCENTE: “A TECNOLOGIA COMO
POTENCIALIZADORA DA APRENDIZAGEM”**

Francisco Antonio Machado Araujo e Maria Vilani Cosme de
Carvalho

..... **239**

**A CATEGORIA VIVÊNCIA EXPLICANDO A
CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR BEM
SUCEDIDO**

Eliana de Sousa Alencar Marques e Maria Vilani Cosme de
Carvalho

..... **261**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PRA QUÊ, SE JÁ SOU
DOUTOR?**

Maria Aparecida Gomes Barbosa e Mariana Pricilia de Assis

..... **281**

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DISCUSSÃO: Uma visão da realidade de uma escola privada de Teresina e da atuação em Psicologia Escolar e Educacional na Educação Infantil
Layana Santos Chaves e Carla Andréa Silva
..... **297**

A (IM)POLIDEZ EM TEXTOS ACADÊMICOS DE UNIVERSITÁRIOS
Maria Aparecida Gomes Barbosa e Mariana Pricilia de Assis
..... **319**

MANIFESTAÇÃO DE PRECONCEITOS NO INTERIOR DE PROCESSOS EDUCATIVOS:
O que as pesquisas educacionais revelam sobre a realidade educacional brasileira?
Carla Andréa Silva
..... **331**

A PESQUISA MEDIADA PELOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA COMO CAMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE
Raquel Antonio Alfredo
..... **359**

RELEVÂNCIA DA LEITURA PARA OS JOVENS INTERNAUTAS: Reflexão Pedagógica
Maria de Fátima Uchôa de Castro Macêdo
..... **381**

PARTE 3:
PESQUISA & EDUCAÇÃO – Gestão e
Políticas Educacionais

**GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS DA
EDUCAÇÃO:** Análise do PDDE da Escola Municipal Mário
Covas de Teresina/PI
Francisca Maria Cosme de Carvalho, Geany Rosa Patrício de
Santana e Raimundo Saraiva de M. Filho
..... **403**

NO TRILHAR DO ENSINO: Políticas de Valorização
dos Professores
Isabel Cristina da Silva Fontineles e Luís Carlos Sales
..... **423**

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: Análise da qualificação
profissional dos gestores das escolas públicas estaduais de
Teresina
Elizabeth da Costa Machado, Suyamara Maria Vieira do
Nascimento e Denise Lustosa de Figueirêdo
..... **443**

SOBRE OS AUTORES
..... **461**

APRESENTAÇÃO

PESQUISA & EDUCAÇÃO: História, Formação e Gestão Educacional abre uma série de produções que têm como principal objetivo divulgar e socializar o conhecimento científico produzido no contexto dos programas de Pós-Graduação dentro e fora do Brasil. São produções acadêmicas que apresentam resultados de pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado cujas temáticas possuem como eixo central a educação. Assim, buscando uma aproximação entre estas pesquisas, a presente obra evidencia as interfaces existentes entre elas e procura estimular o debate acerca da produção do conhecimento na contemporaneidade, além de apresentar proposições inovadoras no campo metodológico.

A obra está dividida em três partes. Na primeira parte, o eixo articulador da discussão é *História da educação*. Inaugura essa temática o texto das pesquisadoras Maria Dalva Fontenele Cerqueira e Cláudia Cristina da Silva Fontineles, intitulado “**A reivindicação pelo terreno da história: história e memória sobre a escola dos ferroviários em Parnaíba-PI**”. Essa produção visa dar notoriedade para a relevância da escola dos ferroviários, para os ferroviários e a história da educação no cenário parnaibano e piauiense. Acionar as memórias dos

ferroviários e seus familiares sobre esta escola por meio da metodologia da História Oral possibilitou o entendimento sobre a estrutura curricular, o cotidiano escolar, o status da escola, o prestígio social usufruído por seus funcionários e estudantes e, também um pouco sobre a história da educação do período. Além da fonte oral, também foram utilizadas fontes como: jornais, revistas e livros de memorialistas. O suporte teórico utilizado na produção e no entendimento das questões tratadas foi dado por: Assmann (2011) Nora (1997), Benjamin (1994), Certeau (2003), Fontineles (2009). Conclusivamente as autoras revelam que a existência da escola dos ferroviários em Parnaíba ficou na memória das pessoas que colaboraram na pesquisa como uma importante instituição de ensino e com um grande reconhecimento pelos serviços prestados na educação dos filhos dos ferroviários.

O segundo texto **“Migrações e ideal Mariano: reflexos na docência no Brasil e em Portugal”**, de autoria de Iran de Maria Leitão Nunes e Walkíria de Jesus França Martins retrata que o ingresso da mulher na docência traz a confluência da identidade de gênero à identidade profissional e as representações do “adequado” ao feminino e ao masculino. No caso do magistério, estas se encontram imbricadas na construção da identidade docente e na tradução desta profissão como feminina, embasada na Virgem Maria, mediante o ideal mariano difundido pela Igreja Católica, o qual se associou aos diferentes contextos e culturas diversas que o incorporaram na construção da identidade das mulheres, como no Brasil, em decorrência do processo migratório e da colonização portuguesa. O presente estudo revela como a representação portuguesa do feminino trazida às terras brasileiras se encontra presente na docência destes dois países, notadamente em seus processos de feminização. Sem desconsiderar o contexto e os fatores globais provocadores deste processo, os pesquisadores voltam-se para um aspecto pouco visualizado nas produções da área: a influência

do ideal mariano na construção identitária das mulheres professoras dos anos iniciais do antigo primário, no Brasil, e do primeiro ciclo, em Portugal, no início de seus respectivos períodos republicanos.

Pedro Pio Fontineles Filho e Marcelo de Sousa Neto são autores do texto **“Entre textos e traços: história, literatura e quadrinhos sobre a Batalha do Jenipapo”** no qual discutem que a história se constitui, dentre outros aspectos, como mais um dos muitos discursos que (re) criam o mundo e a realidade, mantendo, dessa forma, interação, direta ou indireta, com os demais discursos, como é o caso da Literatura e das Artes. Nesse sentido, o presente estudo tem o objetivo principal de analisar as interconexões entre as narrativas histórica e ficcional, sobretudo a literatura e as histórias em quadrinho, em suas reverberações com o ensino de história do Piauí. O foco principal é sobre os olhares constituídos acerca da Batalha do Jenipapo, em sua relação com o processo de Independência do país. Metodologicamente, o estudo se dá com a leitura analítico-interpretativa de livros de historiografia, literatura e de histórias em quadrinho, que versem diretamente sobre a batalha ocorrida em solo piauiense. Como arcabouço teórico-metodológico, percorreu, principalmente, os lastros de Certeau (2002), Chartier (1990) e Bourdieu (1996), para pensar as relações da escrita da história e de seu campo, além das discussões propostas por Bittencourt (1998), Cirne (2002) e Vilela (2007) para o ensino de História e as reflexões sobre as histórias em quadrinhos. Os pesquisadores consideram que, no processo de (re) construção do conhecimento histórico e a sua gradual e constante vinculação ao ensino, as narrativas ficcionais se constituem como instrumentos fulcrais para a própria problematização da história e para o fazer historiográfico.

Em “História da América e a interdisciplinaridade na pesquisa e estudo da cultura imagética indígena”, o pesquisador Paulo Augusto Tamanini esclarece que o continen-

te americano é resultante de imaginários e de práticas simbólicas agressivas de exploração descabidas. Segundo Edmundo O’Gorman, a América foi inventada tanto quanto as diversas formas de representá-la. Se artistas, cartógrafos, escritores, romancistas europeus idealizaram o Novo Mundo do continente Americano como espaço prodigioso para se explorar, os Historiadores na contemporaneidade preocupam-se em desfazer tais discursos, imaginário, mostrando uma outra América, eivada de realidades culturais múltiplas. Para desconstruir tais percepções, outras formas de narrativas surgiram, baseadas em fontes diversas; e entre elas estava o uso da Imagem no estudo e pesquisa sobre a História da América. Porque as imagens gritam sua historicidade, proclamou-se sua independência dos textos escritos quando do trato de pesquisa acerca da cultura, pensamento e sociabilidades dos povos indígenas americanos. A necessidade dos historiadores em problematizar temas pouco explorados pela historiografia, sobretudo dos povos indígenas levou-os a ampliar seu universo de fontes, bem como a desenvolver abordagens pouco convencionais. Por entender que toda imagem guarda um resíduo do passado, a proposta levantada pelo pesquisador é observá-las como fontes não-verbais, densas de leituras e significados, capazes de auxiliar pesquisadores e educadores da História da América na ministração de conhecimentos e na busca da afirmação cultural da ancestralidade dos indígenas americanos. Trata-se de refletir sobre o uso das imagens na construção de narrativas acerca dessas comunidades, observando as possibilidades efetivas de utilizá-la na composição da escrita repleta de textualidade iconográfica, levando em conta a interdisciplinaridade entre pesquisadores da História e Educação.

O próximo texto é de autoria de Jeferson Luís Marinho de Carvalho e Luciane Sgarbi Santos Grazziotin intitulado “**Almanaque da Parnaíba: Subsídios para a História da Educação através da publicidade de instituições de en-**

sino - (1924 a 1982)”. Trata-se de uma produção que tem como objetivo analisar as publicidades referentes às instituições de ensino presentes no periódico anual denominado Almanaque da Parnaíba, criado em 1924 e publicado ininterruptamente até 1982. Os autores utilizam como metodologia a análise documental que consiste em identificar e analisar os discursos publicitários relacionadas as instituições de ensino no município de Parnaíba e região Nordeste, na temporalidade apresentada. Para isso, ambos apoiam-se nos estudos da História Cultural, Cultura escrita e da História da Educação no Brasil. Justificam a escolha do Almanaque da Parnaíba, devido a possibilidade de mapear algumas representações sobre a qualidade de instituições de ensino.

“A educação esquecida: uma análise da instrução dos trabalhadores e trabalhadoras em Parnaíba-PI através do jornal O Artista (1919-1922)”, texto de autoria de Alexandre Wellington dos Santos Silva e Amanda Maria dos Santos Silva, tem por tema a História Social da Educação em Parnaíba/PI durante os anos de 1919-1922, e traz no seu cerne a discussão sobre a experiência e desenvolvimento de escolas feitas pelos trabalhadores parnaibanos para estes e seus Filhos, organizados em torno da *Sociedade União Progressista dos Artistas Mechanicos e Liberaes de Parnahyba*. O objetivo é mapear e discutir historicamente as ações dos trabalhadores urbanos em relação à instrução e suas tentativas de consolidá-las, através dos registros destas atividades no jornal “O Artista”, órgão da supracitada organização mutualista. Surge da necessidade, percebida pelos autores, de evidenciar as sociabilidades vivenciadas pela “gente comum” na cidade litorânea do Piauí durante a primeira metade do século XX, contrapondo-se as perspectivas de análise baseadas nos “grandes homens” ou nos “grandes acontecimentos”. Para que isto seja possível, a pesquisa tem como aporte teórico na História Social (THOMPSON, 2001; SAMUEL, 1991; BARROS, 2005), com

a metodologia baseada na pesquisa bibliográfica e análise de jornais (AGUIAR, 2010; CAPELATO, 1988; LUCA, 2005). Traz reflexões para o fomento de novas pesquisas na área assim como colaborações para a reconstrução de parte da memória operária em Parnaíba-PI, para transformá-la em um instrumento de crítica e reflexão da realidade existente.

Também integra esse eixo o texto **“Padre Antônio Luiz do Nascimento no cenário educacional da cidade de Cajazeiras”** produzido por Maria Arisnete Câmara de Moraes e Débia Suênia da Silva Sousa. Este artigo pretende registrar as histórias e memórias de Pe. Antônio Luiz do Nascimento, na perspectiva de expor suas representações sobre a própria atuação no Ensino Superior, na conjuntura do cenário educacional da Cidade de Cajazeiras. As autoras justificam a escolha do referido padre e educador em virtude de sua dedicação à educação entre os anos 1973-2015, e da necessidade de divulgar sua história, como destaque aos aspectos educacionais, religiosos e intelectuais junto ao Ensino Superior na citada cidade, em especial, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras - FAFIC. Para trazer à tona o seu legado, que corresponde à construção de suas representações educacionais, imbricadas na sua origem e na formação acadêmica e eclesial, como antecedentes significativos em suas práticas educativas, de gestão e coordenador do Curso de Filosofia, da FAFIC. As pesquisadoras recorreram a subsídios teórico-metodológicos da Nova História Cultural, que defende a riqueza e a diversidade de fontes, desvela novos objetos e sujeitos no processo histórico. No caso deste estudo, com destaque ao campo histórico-biográfico, na concepção de Costa (2003) e Moraes (2006). As fontes privilegiadas para estudo foram: o Hino do Centenário da Diocese de Cajazeiras, publicado na Revista Centesimus Annus, manuscritos, sonetos encontrados em caderno e uma entrevista de história oral (THOMPSON, 1992). As autoras dão destaque para a riqueza intelectual e a experiência estética de Pe. Antônio,

por meio de uma inclinação poética, o zelo, a dedicação e a persistência com que exerceu sua prática educativa, consciente dos elementos que formaram e orientaram a sua prática, em especial numa perspectiva binária de concepções filosóficas e psicológicas, na abordagem de Rogers (1986), que destaca a educação centrada no educando.

José Ossian Gadelha de Lima, Eliziane Rocha Castro, Luciana Rodrigues Leite e Francisco Jeovane do Nascimento assinam o texto “**Contribuições de Dermeval Saviani para o desenvolvimento do processo educacional brasileiro**”. O artigo discorre sobre as contribuições do filósofo e professor Dermeval Saviani para o desenvolvimento do processo educacional brasileiro. Para isso utilizam da análise de algumas de suas obras: História das Ideias Pedagógicas no Brasil, Escola e Democracia e Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Recorrem também a outros intérpretes de sua vida e de suas obras, buscando apreender a essência e a dinâmica de sua trajetória enquanto educador que muito contribuiu para o pensamento social, político e pedagógico brasileiro. O exame das obras anteriormente citadas revelou que a produção teórica do professor Dermeval Saviani se configura como fonte indispensável para aqueles que, com compromisso político, almejam a transformação social.

Encerra esse eixo a discussão proposta por Maria Arisnete Câmara de Moraes e Janaína Silva de Moraes em “**Nestor dos Santos Lima e o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte**”. O objetivo das autoras consiste em examinar a participação de Nestor dos Santos Lima nas discussões sobre a educação, particularmente, sobre o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte. A pesquisa foi realizada no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IH-GRN). As fontes foram analisadas a partir dos pressupostos da História Cultural, que permite analisar as realidades históricas e os modos diferenciados de apropriação da leitura e da escrita,

configurados na construção do contexto, no qual emergem as maneiras do ensino-aprendizagem dessas habilidades, pensadas e configuradas neste estudo (CHARTIER, 1990). Nestor Lima surgiu como um dos principais intelectuais do pensamento da época acerca da pedagogia da alfabetização, da leitura e da escrita. Ele utilizava os jornais e revistas da época para orientar os professores e evidenciava a importância dessas habilidades. No ano de 1911, publicou uma sequência de colunas intituladas *Pedagogia*, durante os meses de julho a setembro, entre elas destacamos: *A leitura, suas espécies, métodos e processos*, publicada no dia 21 de julho; e *A escrita, seus princípios e processos. A caligrafia*, publicada no dia 28 de julho. Os assuntos discutidos, nessas publicações, tinham relação, na maioria das vezes, com a metodologia do ensino, objetivando orientar os alunos de Pedagogia e instruir os normalistas acerca do desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Na segunda parte do livro o eixo de discussão que articula todas as produções é Ensino e formação docente. Para abrir essa parte do livro, apresentamos “**A análise arqueológica do discurso na pesquisa em educação no campo da EJA e formação de professores**” produzido por Eduardo Jorge Lopes da Silva e José Batista Neto. Este texto apresenta a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), preconizada por Foucault (2000), como instrumento teórico-metodológico para se analisar os enunciados, presentes nos discursos existentes em várias fontes de informações (orais, documentais, midiáticas etc.), das pesquisas em educação. Essa abordagem analítica foi utilizada originalmente na pesquisa, em nível de doutoramento, intitulada **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. O objeto da tese foi a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a perspectiva da educação popular, a partir da experiência do Projeto Escola Zé Peão (PEZP). Esse modo de abordagem teórico-metodoló-

gico se refere a um olhar específico de se conhecer como os sujeitos humanos têm produzido seu saber sobre os fenômenos existentes no corpo social, a partir das práticas discursivas e não discursivas. Logo, o desafio dos autores, para este recorte, foi descrever a AAD, bem como a sua principal categoria – o enunciado –, a qual orientou as análises das informações obtidas, na época da coleta dos dados documentais e orais da referida tese. À guisa das conclusões, avaliam que é possível efetuar os procedimentos analíticos de dados, dos mais diversos objetos de pesquisa em educação, partir da perspectiva da AAD.

O texto **“Significações produzidas pelo professor sobre o uso das TICS’s no trabalho docente: “A tecnologia como potencializadora da aprendizagem”**, assinado por Francisco Antonio Machado Araujo e Maria Vilani Cosme de Carvalho é produto da Dissertação de Mestrado intitulada “EDUCAÇÃO.COM TECNOLOGIA: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC’s”. Com o objetivo de analisar as significações constituídas pelo professor sobre o uso das TIC’s no trabalho docente, os pesquisadores fundamentam-se na Psicologia Sócio-Histórica com base em Vigotski (1996; 2000; 2001; 2010a; 2010b), Leontiev (1970, 1978, 2006), Luria (1986; 1999) e Rubinstein (1972), e fazem uso da entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2000) com um professor de História do ensino médio e da proposta analítica dos núcleos de significação, de Aguiar (2011) e Aguiar e Ozella (2006; 2013), para o processo de análise e sistematização dos dados. Os resultados da investigação revelaram zonas de sentido que expressaram a satisfação do professor pelo uso das TIC’s e sua compreensão de que tecnologia e TIC’s são sinônimas. Esse entendimento do professor dar-se em virtude da ausência de compreensão da historicidade da tecnologia, o que medeia à significação das TIC’s como potencializadora da aprendizagem e produz eficiência ao trabalho docente. Desse modo, a pesquisa insere a problemática que conduz 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.

Em “**A categoria *vivência* explicando a constituição do ser professor bem sucedido**” as autoras Eliana de Sousa Alencar Marques e Maria Vilani Cosme de Carvalho discutem sobre o potencial heurístico da categoria *vivência* no desenvolvimento de pesquisas em educação que tratam de explicar a constituição sócio-histórica de professores e alunos. A discussão fundamenta-se nos aportes teóricos dos representantes da Psicologia Socio-Histórica, sobretudo em L. S. Vigotski e nas contribuições da Filosofia de Baruch de Espinosa.

No texto “**Formação pedagógica pra quê, se já sou doutor?**”, Maria Aparecida Gomes Barbosa e Mariana Pricilia de Assis explicam que em que pese as discussões sobre as práticas pedagógicas dos professores universitários, a lacuna em sua formação pedagógica continua a existir e, uma reflexão que deveria ser a mola propulsora para que suas práticas, de fato, alcancem a (trans)formação do estudante universitário que está na trilha da formação profissional, não vem acontecendo. A docência superior de ontem, e de hoje, é mesma de sempre, restringindo-se à transferência de informação, como se essa fosse conhecimento. Os dados estatísticos deste nível de escolaridade são diretamente proporcionais à qualidade da formação dos profissionais oriundos das instituições de ensino superior. Esse estudo teórico revela que os docentes universitários não se preocupam com a formação pedagógica, uma vez que eles sabem fazer (seja bem ou mal, não importa) aquela atividade, que em muitos casos, não tem relação alguma com o que ensinam, mas, pensam e agem, como se fossem verdades absolutas, numa era em que tudo é relativo, efêmero e superável. O corpus teórico é formado por Almeida (2012), Barnett (2002),

Barbosa (2006, 2008, 2014), Bruner (2001), Freire (1996), Morin (2009) e Zabalza (2004).

Também integram esse eixo de discussão o texto “**A educação inclusiva em discussão: uma visão da realidade de uma escola privada de Teresina e da atuação em psicologia escolar e educacional na educação infantil**” de Layana Santos Chaves E Carla Andréa Silva. O texto tem por objetivo relatar experiências vivenciadas no estágio extracurricular em Psicologia Escolar e Educacional em desenvolvimento em uma escola privada da cidade de Teresina no ano letivo de 2015, apresentando discussão prático-teórica do tema. As autoras relatam que no espaço onde se vivenciou o estágio foi possível realizar uma imersão no universo da inclusão escolar, tendo em vista que a referida escola conta com um programa de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas, em vigor desde o ano de 2006. Neste artigo, as autoras se detêm em explicar a intervenção realizada junto ao Atendimento Educacional Especializado da escola, mais especificamente no acompanhamento de crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade da série Infantil II, seja individual ou coletivamente, no período de recuperação do meio do ano. A intervenção ocorreu com parceria da psicopedagoga responsável pela sala de AEE que neste momento esteve presente mediante a realização de supervisão psicopedagógica da estagiária de Psicologia Escolar e Educacional tanto no planejamento quanto na execução da referida intervenção com os alunos mencionados. Essa vivência permitiu a compreensão acerca do entendimento socializado pela literatura especializada (Fleith,2011; Barbosa,2004; Del Prete,2002) de que a Educação Especial sob o paradigma da Educação Inclusiva representa um espaço que deve ser ocupado legitimamente pelo Psicólogo Escolar e Educacional tendo em vista a urgência e os desafios relativos a inclusão de alunos com necessidades educativas nas escolas regulares de nosso país.

“A (im)polidez em textos acadêmicos de universitários” assinado por Maria Aparecida Gomes Barbosa e Mariana Pricilia de Assis é um estudo que tem por objetivo identificar nos textos escritos por estudantes universitários às práticas de uso das estratégias de polidez. Contraindo-se aos modelos clássicos da análise do fenômeno, discute os princípios que regem a polidez a partir de um aparato analítico de natureza interacionista, que prioriza o conceito de linguagem como prática social. Postula que a análise não se deve fixar nos enunciados, mas nos comportamentos dos interactantes. Isto é, o enunciado não é (im)polido, são as pessoas que o interpretam como tendo diferentes graus de polidez. Assim, é fundamental identificar os fatores que influenciam as percepções dos atores envolvidos a respeito do que é (im)polido, percepções essas que são dinâmicas e dependem, em grande parte, das formas como percebem o contexto de produção. Os estudos realizados por Barros (2008) apontam forte correlação entre o uso de estratégias de polidez e as normas recorrentes no ambiente acadêmico, comprovando ainda a pertinência da adoção de uma perspectiva analítica situada do fenômeno. Inicialmente, são reportados de forma breve os modelos seminais de tratamento da polidez, identificando alguns de seus problemas centrais. Em seguida, serão propostas algumas categorias desenvolvidas para a análise da polidez na fala (apoiadas, em grande parte, por Spencer Oatey, 2005), que permitem uma visão mais interacionista do fenômeno. Com base nessas categorias, serão identificadas estratégias de (im)polidez em redações de graduandos em Geografia, buscando comprovar que as categorias podem se aplicar tanto para análise da fala quanto da escrita.

No texto **“Manifestação de preconceitos no interior de processos educativos: o que as pesquisas educacionais revelam sobre a realidade educacional brasileira?”** a pesquisadora Carla Andreia Silva reúne discussões circunscritas a temática do preconceito no interior de processos educati-

vos desveladas por pesquisas realizadas no cenário educacional brasileiro. O interesse por realizar um levantamento de pesquisas com enfoque no fenômeno do preconceito presente nos espaços e processos educativo emergiu em pesquisa de doutorado. O confronto com esse fenômeno oportunizou dentre outras possibilidades a de aprofundar os estudos sobre a ocorrência do referido fenômeno no cenário educacional, culminando com os dados socializados neste artigo. Também reitera que a realização desta pesquisa possibilitou perceber que o pretense desconhecimento da diversidade como rico constituinte dos processos educativos permite infelizmente que manifestações de preconceito continuem a se manifestar nada silenciosamente, promovendo humilhações e sofrimentos a diferentes sujeitos dos espaços educacionais; constituindo-se portanto em temática imprescindível ao universo compreendido pela formação de professores, dos diferentes níveis de ensino.

Finaliza esse eixo de discussão na obra o texto **“A pesquisa mediada pelos fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica como campo de formação docente”** de autoria de Raquel Antonio Alfredo. Nesse texto, a autora apresenta a proposição de momentos de reflexão, por meio de pesquisa guiada pelas categorias do materialismo histórico dialético e da psicologia sócio-histórica, constituindo reciprocamente, um processo de pesquisa e de formação docente. A proposição se constituiu por meio de discussões, reflexões e estudo bibliográfico, num movimento de pesquisa em andamento, sob o título **“A dimensão subjetiva dos processos educacionais”** e segue guiada pela finalidade geral de gerar avanços no desenvolvimento de novas produções acadêmicas e, também, de efetivas intervenções no campo educacional, especificamente, na instituição escolar. Nesta exposição, explicita-se um conjunto de fundamentos filosóficos do materialismo histórico dialético e são destacadas categorias favoráveis à análise guiada pela psicologia sócio-histórica e, à sustentação de pesquisas e intervenções

no campo da formação docente. Ao se propor à produção de pesquisas mediadas pela psicologia sócio-histórica, o pesquisador compromete-se como um processo que lhe exige o domínio de elementos filosóficos que a sustenta. Sob a finalidade de contribuir com a ampliação do domínio dos meios necessários à objetivação de pesquisas mediadas pela psicologia sócio-histórica, toma-se, como auxílio, a produção Marxiana, a da Escola de Vigotski, as análises Lukacsianas e, a produção do grupo de Psicologia Sócio-Histórica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Inicialmente, explicita-se a relação entre a parte e o todo, sob mediação da consideração do elemento como parte de um dinâmico complexo total. Em seguida, comunica-se o processo de apropriação e objetivação como fundamental à produção de análises sobre o ser humano e sua sociabilidade. E, como necessidade derivada do movimento de discussões, desdobra-se a categoria historicidade. Por fim, conclui-se que, deste modo, constituem-se as condições necessárias à objetivação da defesa da pesquisa mediada pelos fundamentos da psicologia sócio-histórica, como favorável ao estabelecimento de processos de formação docente, sobre os mais variados temas e problemas.

Em **“Relevância da leitura para os jovens internautas: reflexão pedagógica”**, a autora Maria de Fátima Uchôa de Castro Macêdo, destaca que nível de especialização crescente das grandes áreas e subáreas do conhecimento humano, o avanço contínuo da ciência e da tecnologia e a expansão das redes eletrônicas de informação e de comunicação têm acarretado mudanças significativas no comportamento humano, com ênfase para os jovens internautas e seu hábito de leitura. Neste sentido, objetiva-se, mediante pesquisa bibliográfica e descritiva, discorrer sobre tais mudanças comportamentais e seus efeitos no meio social em que os jovens atuam. Privilegia-se o ponto de vista pedagógico, levando em conta educadores preocupados com a formação cidadã, a exemplo do brasileiro

Paulo Freire e possíveis soluções que possam evitar a tendência do internauta altamente conectado, mas, essencialmente, do cidadão cibernético. Isto requer revisão da atuação docente no sentido de trabalhar em conformidade com as expectativas da sociedade contemporânea, e, por conseguinte, manter olhar atento para as novas competências para ensinar, em particular, no que diz respeito ao uso das inovações tecnológicas e à sua formação continuada, nos moldes previstos por Philippe Perrenoud, o que significa dizer que o texto não comporta resultados acabados e conclusivos, no sentido restrito do termo.

A última parte do livro tem como eixo central o tema gestão e políticas educacionais. Abrindo a discussão desse eixo apresentamos **“Gestão de recursos financeiros da educação: análise do PDDE da Escola Municipal Mário Covas de Teresina/PI”**, assinado por Francisca Maria Cosme de Carvalho, Geany Rosa Patrício de Santana e Raimundo Saraiva de M. Filho. O presente texto objetiva analisar a gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) da Escola Municipal Mário Covas, localizada em Teresina. Inicialmente há contextualização do tema gestão pública, escolar e de recursos financeiros da educação e ensino, descrição da origem do PDDE, sua normatização, características, aplicabilidade, funcionalidade, controle e fiscalização. Em seguida descrevem a escola em estudo, sua estrutura física, administrativa e pedagógica. Em termos metodológicos os autores utilizaram observação *in loco* e entrevista com a diretora da escola e coleta de dados secundários junto a SEMEC. Os mesmos concluem que o programa sofreu algumas modificações desde sua implantação, mas que a essência é a mesma. O aporte financeiro oriundo do PDDE promove autonomia à gestão pública das escolas, dando mais credibilidade à instituição, contribuindo para o desempenho administrativo, financeiro e pedagógico, à medida que os gastos são controlados, que a prestação de contas é feita de forma transparente, resultando inclusive em elevação dos índices avaliativos.

“No trilhar do ensino: políticas de valorização dos professores”, Isabel Cristina da Silva Fontineles e Luis Carlos Sales discutem a produção acadêmica existente no Brasil sobre a formação e os planos de carreira dos professores, apontando as consonâncias e dissonâncias de tal produção. Metodologicamente a presente pesquisa partiu da leitura analítico-interpretativa do estado da arte das publicações em periódicos em torno desta temática. O periódico em questão é a Revista intitulada Educação em Foco n. 19, volume 15 de junho de 2012, cuja base de discussão contempla doze (12) artigos e pesquisas que discorrem sobre os planos de carreira, valorização de professores, piso salarial, remuneração, visando cumprir os objetivos propostos pelo grupo de Pesquisa do Observatório da Remuneração Docente, que tem investigado e apontado sobre estes aspectos ou indicadores em diferentes locais do Brasil. Além deste periódico, foram encontrados dois outros artigos: um da Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 126, jan./mar. 2014; e outro em Cadernos de Pesquisa, v.41 n.143 maio/ago 2011. Como resultado, é possível perceber a existência de uma discussão ampla que permeia a política de formação docente e a política de planos, cargos e salários em nosso país. Em todas podemos perceber o uso de análise documental e como estas análises podem servir de referência para construção e melhoria da política educacional ampliando melhorias para valorização docente.

Finaliza a obra o texto **“Administração pública: análise da qualificação profissional dos gestores das escolas públicas estaduais de Teresina”** assinado por Elizabeth da Costa Machado, Suyamara Maria Vieira do Nascimento e Denise Lustosa de Figueirêdo. O texto apresenta estudo sobre o nível de qualificação profissional dos gestores das escolas da rede estadual de ensino, de Teresina, analisando suas competências administrativas e pedagógicas e evidenciando sua formação acadêmica, experiências em gestão e capacitação. A pesquisa

foi realizada em quatro Escolas Públicas de Ensino Médio, localizadas na região centro/norte de Teresina. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com a proposta de fundamentar teoricamente com conceitos relacionados à administração pública, à gestão escolar e a qualificação profissional, além da atuação do gestor no âmbito de suas competências. Como instrumentos de pesquisa foram realizados entrevistas e aplicado questionários com o intuito de conhecer a escolas e o perfil do gestor. Com o resultado da pesquisa foi possível perceber que temos gestores educacionais qualificados, mas é notória a necessidade de estarem continuamente se atualizando e assim adequando-se aos novos paradigmas que surgem no contexto administrativo e educacional no qual estão inseridos.

Desejamos uma boa leitura, e convidamos à todos para se debruçarem sobre esta obra, contribuição de pesquisadores de todo o país à pesquisa em educação.

PARTE 1

PESQUISA & EDUCAÇÃO

História da Educação

A REIVINDICAÇÃO PELO TERRENO DA HISTÓRIA: história e memória sobre a escola dos ferroviários em Parnaíba-PI

Maria Dalva Fontenele Cerqueira
Cláudia Cristina da Silva Fontineles

31

Essa máquina incrível que já significou o fio condutor das mudanças revolucionárias é passada, agora, para trás. É expulsa do terreno da história. Dinossauro resfolegante e inclassificável, a locomotiva está condenada a vagar incontinente pelos campos e redutos aflitos da solidão.

Hardman, 2005.

A avassaladora máquina a que se refere Francisco Hardman - o trem - também foi superada no Piauí. Sua implantação inspirou euforia entre os parnaibanos, que conviveram por mais de sessenta anos com os trens e com seus frutos, entre os quais,

destaca-se a escola, que por muito tempo ficou ignorada pelas narrativas históricas. O presente texto visa dar notoriedade para a relevância desta escola para os ferroviários e para a história da educação no cenário parnaibano e piauiense. Para tanto, foi necessário acionar as memórias dos ferroviários e seus familiares sobre esta escola por meio da metodologia da História Oral. Isso possibilitou entender sobre a estrutura curricular, o cotidiano escolar, o status da escola, o prestígio social usufruído por seus funcionários e estudantes e, assim, entender um pouco sobre a história da educação do período.

Ferrovários Piauienses: nas trilhas da memória

No Piauí, a ferrovia teve seu período áureo entre as décadas de 1930 a 1950, e enfrentou, na segunda metade do século XX, um longo processo de desmonte, o que culminou com a desativação na década de 1980. No decorrer desse processo, as mudanças foram vividas por seus funcionários que, em cada nova administração, viam aumentar a ameaça do desemprego. O trem - que um dia foi festejado e desejado - virou resíduo para a memória; perdeu a corrida para o automóvel; restaram apenas fragmentos de trilhos e de dormentes, prédios abandonados, estações desativadas e muita saudade nos ferroviários, hoje aposentados, que contam suas memórias e, por meio delas, nos permitem conhecer um pouco do cotidiano vivido.

Entre as reminiscências do trem em Parnaíba destacam-se: a linha férrea que cortava a cidade em direção a Teresina - ainda visível entre as pedras do calçamento; os vários prédios que outrora integraram o cotidiano dos ferroviários como local de trabalho, escola, tratamento de saúde, espaço de sociabilidades compõem o acervo arquitetônico da cidade e resistem à ação do tempo. A estação de passageiros que, segundo Renato Castelo Branco, era um lugar onde “madrugavam os cegos, os bagageiros e os moleques com tabuleiros de cocadas e rebuçados aguardando a chegada do trem de Amarração, ou de

Piracuruca ou de Piripiri” (CASTELO BRANCO, 1981, p. 21), abriga o Museu do Trem do Piauí, um “espaço de recordação” dos parnaibanos.

Essa história deixou marcas tão agudas na cidade litorânea que seus registros alastraram-se muito mais que apenas à dimensão física; sua presença é realçada e sentida nas manifestações parnaibanas e em tudo que se refere a este município, inscrevendo-se a todo instante na cartografia dos sentimentos que compõem sua população (REZENDE, 26 jul.2012). Os prédios que formaram o complexo ferroviário, estão postos para os habitantes como um “fundamento normativo” do “tempo do trem”, pois visam despertar recordações das idas e vindas dos trens de cargas e passageiros e a movimentação no local, e passam a funcionar como “lugares de memória” daquilo que já não mais é, mas ainda o é enquanto memória de um grupo, entendidos como “a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição; e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história” (NORA, 1997, p. 226).

Sob essa perspectiva, o local inscreve suas marcas em seus habitantes, mas também deles recebe seus sentidos e significados, pois:

os significados dos locais das gerações surgem do vínculo duradouro que famílias ou grupos mantêm com um local determinado. Assim surge uma relação estreita entre as pessoas e o local geográfico: este determina as formas de vida e as experiências das pessoas, tal como estas impregnam o local com sua tradição e histórias (ASSMANN, 2011, p. 328).

Da construção da Estrada de Ferro Central do Piauí até sua desativação passaram-se mais de sessenta anos de convivência dos parnaibanos com os “locais honoríficos” escolhidos para abrigar o trem e garantir seu funcionamento. Para que

as viagens fossem seguras e o percurso realizado com sucesso foi preciso um grande número de homens, os ferroviários, e de algumas mulheres que, juntos, trabalhavam nos escritórios, na escola, no posto médico, nas estações, nos armazéns e nos trechos ao longo da linha.

Era um trabalho duro e cansativo, mas que os ferroviários realizavam com destreza e maestria; atuavam como músicos de uma orquestra, se um desafinasse colocava em risco não apenas o trabalho, mas a vida daqueles que usavam o trem para visitar os parentes, fazer negócios, para o lazer e o divertimento na praia de Luís Correia. Nesse sentido, Goethe Pires de Lima Rebelo, ao narrar sobre o que ele chamou de *Tempos que não voltam mais*, permite visualizar um pouco desse frenesi cotidiano provocado pelo trem que, segundo ele, “vinha desde o terminal de Piracuruca, apanhava sua lotação total nas estações intermediárias de Frecheiras, Bom Princípio, Cocal e etc., para onde convergiam as inúmeras pessoas que moravam perto dessas estações, em sítios e roçados, e que, juntos demandavam à Parnaíba” em busca de diversão nas festas natalinas e para a tradicional Missa do Galo (REBELO, s/d, p. 81).

A construção da Estrada de Ferro Central do Piauí, em Parnaíba, marcou de maneira indelével a história desta cidade, a ponto de ser considerada um dos “desejos mais ardentes” de seus habitantes, desde o lançamento da pedra inaugural de sua implantação, como noticiado pelo jornal *A semana*, em matéria intitulada “Estrada de Ferro - Festa Cívica”¹.

O dia 19 amanhecera nublado, mas cheio dessa claridade agradável do sol tépido de inverno, um chuvisco fino, tenuíssimo, caía a intervalhos. Grande era o movimento na cidade, sobretudo na Rua Grande e suas imediações.

Parnahyba desde cedo apresentava um ar vivo, acentuado, de festa. Música, ornamentação, flores, fortes tons de ale-

¹ Optamos por transcrever a notícia respeitando a forma ortográfica em que se encontra no jornal consultado.

gria em todas as ruas; riso franco e espontâneo aflorando em todas as bocas. É que naquele dia o povo ia ver a quase realização de seus *desejos mais ardentes*; ia ser lançada a pedra fundamental da nossa estação de caminho de ferro e uma locomotiva, *a primeira do Piauí*, ia correr no trecho único até hoje construído neste Estado. [...] Quando alli chegamos já era intenso o movimento do povo, que se acotovelava impaciente e sófrego. Junto a machinha e a cavidade aberta para receber a pedra da gare achava-se na meza, em torno da qual tomaram assento o dr. Miguel Bacellar, engenheiro-chefe da Construção, o dr. X. Pacheco, engenheiro da mesma, vários empregados da Estrada e os membros do Directório Civico. [...] Às 10 horas, pouco mais ou menos, fez uso da palavra o dr. Miguel Bacellar, que, com muita facilidade e beleza de estylo, pronunciou uma oração alusiva ao acto e que impressionou agradavelmente a todos que a ouviam. Foi lavrada uma acta, que foi assignada por grande número de pessoas alli presentes (A SEMANA, 1916, p. 01- grifos nossos).

O entusiasmo com o lançamento da pedra fundamental para a construção da Central do Piauí era evidente e contagiou a cobertura jornalística. A cidade festejante foi enfeitada com flores para a ocasião que se tornou ato solene. Segundo o jornal, o dia 19 de novembro de 1916 foi um dia festivo. As comemorações que começaram de manhã perduraram durante todo o dia e findaram à noite com um baile realizado nos salões da Booth Line, para os engenheiros, e um sarau popular no Largo da Matriz, onde “o local estava caprichosamente preparado, com seu coreto interessante, com sua música improvisada e barulhenta e as divisões do terreno para os vários gêneros de dança usados pelo povo” (A SEMANA, 26 nov. 1916, p.01). O pioneirismo em relação a todo o Estado era saudado como mais um feito e lustrava ainda mais o brilho de tal conquista realizada por Parnaíba.

A tão comemorada estação ferroviária de Parnaíba foi inaugurada em 1920 e as demais estações construídas até Pi-

racuruca estenderam até o ano de 1923. Em Parnaíba, foram construídas nesse intervalo de tempo duas estações ferroviárias, sendo uma no centro da cidade, a estação central, que recebia os trens vindos das outras estações e onde se decidia para onde o trem seguiria e outra, no povoado Catanduevas, a estação Floriópolis. Além das estações, também foram construídos currais, armazéns, pátios, a oficina, posto médico, escola, clube dos ferroviários, guaritas entre outros edifícios que serviram para a ferrovia e seus ferroviários.

Na década de 1950 foram construídos outros edifícios, dentre os quais destacam-se a Vila Operária Major Santa Cruz, um conjunto de casas para os trabalhadores de turmas de conservação dos trilhos e dormentes e para os mestres de linha que vinham transferidos de outras cidades piauienses ou mesmo os oriundos de Parnaíba que não dispusessem de moradia.

Em meio a ameaças e promessas, a ferrovia foi desativada na década de 1980. As peças da oficina e outros objetos foram levados para São Luís, capital do Maranhão. Depois que a Central do Piauí passou à condição de Distrito de Operações do Piauí subordinado, em 1964, à Rede de Viação Cearense, em 1968, foi ligada à Estrada de Ferro São Luís – Teresina. Os ferroviários piauienses guardam na memória os (res)sentimentos do desmonte da ferrovia piauiense. O medo, a insegurança, assim como a saudade são sentimentos realçados nas memórias daqueles que fizeram parte da história da ferrovia em Parnaíba.

Na condição de narradores, esses ferroviários compartilharam com o presente suas maneiras de ver, sentir e contar a história desse tempo; à sua maneira, permitiram que o presente mantivesse-se conectado com esta dimensão do passado; contaram suas experiências; compartilharam seus saberes naquilo que Walter Benjamin denominou de “arte de narrar” e na sabedoria que ela comporta, pois, segundo ele,

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Esta utilidade pode se constituir seja num

ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador, o narrador é um homem que sabe dar conselhos [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria (BENJAMIN, 1994, p. 04).

No tocante à discussão sobre a narrativa, Benjamin afirma que a “memória é a mais épica de todas as faculdades. [...] A reminiscência funda a cadeia da tradição. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Entre elas encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si”. O narrador tem um lugar privilegiado por ser o detentor da sabedoria que é contada aos outros do grupo. Assim, a memória cumpre um papel central de destaque dentro da história, surgindo como “musa da narrativa”.

A memória aqui é entendida segundo a proposição formulada por Michael Pollak, na qual os acontecimentos, personagens e lugares são os elementos constituintes da memória coletiva de um grupo. Para o autor, a memória é um fenômeno construído coletivamente e que, mesmo submetido a flutuações, existem “marcos” invariáveis e imutáveis que envolvem o grupo.

Entendemos que a memória também é parcial e seletiva, uma vez que nem todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos históricos são (re)criadas ou (re)lembradas. O que temos do passado são apenas vestígios, portanto, resíduos da memória que possibilitaram os ferroviários piauienses reelaborar o passado representado pelas concepções acerca do que foi vivido pelo grupo de ferroviários no cotidiano da ferrovia.

Essa memória ou memórias responde a um chamado do tempo presente, por tanto, é do tempo presente que os ferroviários são convidados por meio de entrevistas - mediadas pela metodologia da história oral - a se recordam dos acontecimentos vividos no passado, daí o entendimento de que precisamos

ter da fluidez da memória, dos fragmentos das lembranças que restam de um passado distante ou, como propõe Verena Alberti (2014, p.15) “pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito”.

Endossando este entendimento, a historiadora Cláudia Fontineles (2009, p.71) esclarece que “a memória dos homens é fragmentada, não sendo capaz de traduzir nenhuma totalidade, apenas suas reminiscências, seus resíduos. Suas apropriações são fracionadas e relidas conforme as possibilidades do presente que a evoca, daí promovendo seus encantos e seus desafios”. Nesse sentido, a memória aqui não será entendida como “espelho” do passado e sim como uma construção sobre o passado em função do presente. Entendemos também que a memória não armazena tudo o que vivemos, as nossas experiências, mas existem aqueles acontecimentos que ficam guardados, escondidos no sótão da memória, como “recordações latentes”.

38

No entanto, para Assmann Aleida (2011, p, 274) “como as coisas velhas, também as recordações latentes existem em um estado intermediário, de onde incidem na escuridão do pleno esquecimento”. A autora defende a existência dos “estabilizadores da recordação” e apresenta a língua como um dos mais poderosos estabilizadores das recordações, uma vez que, pela língua as recordações são socializadas pelo grupo. Além disso, identifica o afeto, os símbolos e os traumas, como estabilizadores de recordações e subjetividades.

Núcleo Elzir Cabral: a relevância para a história da educação piauiense

A escola dos ferroviários recebeu diferentes denominações durante o período de seu funcionamento em Parnaíba, mas foi como *Elzir Cabral* que ficou conhecida e registrada na memória dos parnaibanos aqui entrevistados. Sua existência

marcou de tal forma a memória dos ferroviários, dos estudantes e das professoras, que estas últimas também reivindicam o direito de serem lembradas como mulheres ferroviárias, que teriam feito parte tanto da história da ferrovia quanto da história da educação parnaibana.

Em comparação ao número de homens, era pequeno o número de mulheres que trabalhavam na ferrovia. Mas, elas tiveram uma atuação expressiva neste cenário, ajudando na limpeza, nos escritórios, na estação, no clube dos ferroviários, nas festas e na escola. No geral, elas começavam a trabalhar por intermédio de um parente, fosse ele o marido, o pai ou irmão, que já fazia parte da empresa. O *Almanaque da Parnaíba* (1944, p. 337) apresenta o quadro de funcionários da sede administrativa da ferrovia e, entre eles, destaca as senhoras: Eneida da Silva Campos (Secretária), Jacy da Silva Campos e Risoleta Ribeiro da Silva (Serviço do Pessoal), Darcília de Freitas Mendes (auxiliar do Almojarifado), Alith da Silveira Ribeiro (auxiliar de Contabilidade).

A presença feminina é realçada pelas mulheres entrevistadas nesta pesquisa. Essas mulheres orgulham-se de ter integrado aquilo que elas, assim como os homens, chamam de “família ferroviária”. Nas entrevistas consideramos as orientações de Michel de Certeau acerca da maneira como as pessoas se recordam do passado:

o modo de rememoração é conforme o modo da inscrição. Talvez a memória seja aliás apenas essa “rememoração” ou chamamento pelo outro, cuja impressão se traçaria como em sobrecarga sobre um corpo há muito aletrado jamais sem o saber. Essa escritura originária e secreta “sairia” aos poucos, onde fosse atingida pelos toques. Seja como for, a memória é tocada pelas circunstancias, como o piano que “produz” sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro (CERTEAU, 2003, p.163).

Assim, as circunstâncias de que fala Certeau são geradas no momento da entrevista em que despertamos suas lembranças. Por meio das “rememorações” das ferroviárias interpretamos os sentidos por elas atribuídos à existência da escola e às suas experiências no trabalho. A memória, portanto, é feita de lembranças que são compostas de pequenos fragmentos. As lembranças precisam ser tocadas para despertarem. Quando lembramos, não estamos revivendo o passado. Este já passou. O que aflora são pequenos fragmentos vividos, como disse Certeau (2003, p.162) “de um corpo, um brilho no olhar”. Para o autor, “A memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza ao que acontece – uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro”.

Dessa forma, não podemos esperar de nossos colaboradores(as) um relato cronológico das suas lembranças. As diferentes experiências vividas pela comunidade afetiva ou de destino estão guardadas na memória que precisam de “uma surpresa” para emergirem durante a entrevista, pois como defende o pensador francês “a memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutro lugar, e ela desloca [...]” (CERTEAU, 2003, p.163-164).

São muitas as memórias sobre a ferrovia e sobre sua relação com a cidade de Parnaíba. A ferrovia possibilitou a instalação de uma rede de infraestrutura que influenciou os mecanismos de sociabilidade entre os ferroviários. Uma das construções foi o Posto Médico, construído na década de 1940, tinha médicos e enfermeiras que atendiam os ferroviários e seus familiares quando estavam doentes. Outro elemento era a Cooperativa, na qual os ferroviários podiam fazer suas compras e pagar quando recebiam seus rendimentos, pois lá “tinha de tudo”, desde a alimentação até o vestuário, conforme declaração dos ferroviários.

O Clube, com sede na Avenida São Sebastião, construída

também na década de 1940, unia os ferroviários em torno de uma “paixão nacional”: o futebol. O “Ferrim”, apelido carinhoso pelo qual ficou conhecido o Ferroviário Atlético Clube, time dos ferroviários em Parnaíba, tinha adesão de todos os ferroviários, inclusive da empresa que financiava e dispensava os funcionários no final do expediente ou contratava jogadores da cidade para fazer parte do time dos ferroviários.

Todo esse patrimônio servia aos seus funcionários que tinham seus momentos de lazer como festas, jogos. Os filhos e as esposas também eram beneficiados com a existência da escola criada e mantida pela Estrada de Ferro. A respeito desta escola, são poucas as fontes encontradas sobre sua existência em Parnaíba. As pesquisas realizadas sobre a ferrovia mencionam sua existência, mas não pontuam informações específicas. Existe um caso que a envolve e dificulta o estudo a seu respeito, o que nos remete ao que adverte Carlo Ginzburg (1989, p. 149) sobre a importância de se “examinar os pormenores mais negligenciáveis [...]”, os “indícios imperceptíveis para a maioria”. Mesmo as fontes orais – assim como as escritas – são poucas, muitas professoras já faleceram ou tem uma idade avançada, o que gera a perda progressiva da memória.

O *Almanaque do Cariri*, na edição de 1952, em texto que trata da Estrada de Ferro Central do Piauí durante a administração do engenheiro parnaibano Alberto Tavares Silva, ao destacar a atuação do referido político na criação da escola e nas demais medidas tomadas para o funcionamento da ferrovia, permite entender muito sobre seu funcionamento:

Foi criada pelo Engenheiro Alberto Silva e inaugurada a 15 de novembro próximo findo, sob os melhores auspícios, a “Escola Darcy Vargas”, estabelecimento de elevado alcance dedicado aos filhos dos ferroviários, benemérita instituição que já acolhe mais de 200 *crianças ferroviárias* de ambos os sexos e lhes ministra a instrução no sentido mais amplo da palavra.

Tem como Diretora a inteligente senhorita Helena Ramos Vieira, cujo esforço e dedicação, muito tem concorrido para o completo êxito que vem obtendo aquela Instituição, em todos os setores educacionais possíveis de serem mantidos ali: Cortes e Costuras, Trabalhos manuais, Bordados à máquina, Instrução religiosa, e Educação Física, além dos cursos de letras e números.

Adida à Escola Darcy Vargas, funciona, ainda o Curso de Escoterismo, confiado a um competente Instrutor Militar.

Digno de nota, também, é o concurso que a Diretora da Escola Darcy Vargas, recebe por parte de suas colegas, uma plêiade de jovens professores, competentes e verdadeiramente dedicadas à causa que abraçam (ALMANAQUE DO CARIRI, 1952, p. 753-754 – grifos nossos).

O prestígio social usufruído por essa instituição educacional é notório, bem como a interferência das influências políticas do período: o nome da escola ser uma homenagem à esposa do então presidente da República – Getúlio Vargas; o caráter cívico, moral e técnico assumido por algumas disciplinas, bem como a influência de setores confessionais e militares no seio escolar, pois eram considerados “elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade” (SILVA apud RIBEIRO, 2007, p. 148).

Porém, o que mais impressiona é como o Almanaque denomina os discentes desta escola: crianças ferroviárias, como se a função dos pais fosse extensiva às crianças. Essa denominação, mais que atribuir um caráter pejorativo aos educandos, parecia querer estender o prestígio usufruído por seus familiares.

Outra notícia sobre a referida escola foi encontrada no jornal teresinense *O Piauí*, também de 1952, segundo a qual:

A Escola de Cooperação Educacional à família do Operariado está funcionando e produzindo os melhores frutos. Sessenta e cinco alunos do sexo masculino ali recebem instrução; criou-se um Corpo de Escoteiros para melhor pren-

der atenção dos meninos e foi doada a respectiva farda, completa. Conseguiu, destarte, a direção da Estrada, aliar o ensino didático ao esporte e à educação física. Cento e trinta alunas, aproximadamente, estão matriculadas nos cursos femininos da Escola, onde recebem ao mesmo tempo que a instrução propriamente dita, lições de corte, costura, bordados, trabalhos manuais diversos. O ensino dessas especialidades foi confiado a professoras diplomadas em alta costura, e podemos admitir como magníficos os resultados obtidos (O PIAUÍ, 1952, p. 02).

Em mais esta fonte é possível observar o caráter moral e tecnicista da escola – articulado à presença de princípios militares -, bem como sua preocupação com a educação para o esporte e para a prática de atividades físicas pelos estudantes, como caráter preventivo de promoção da saúde física e social.

De acordo com as fontes consultadas, a escola para os filhos e filhas dos ferroviários piauienses começou a funcionar em Parnaíba na década de 1950, com o nome da esposa do então presidente da República, o que certamente atrairia a simpatia do comandante político do país e, mais, utilizaria a escola como uma forma de tornar perene a homenageada e todos os fragmentos da história a que esta estava relacionada.

A sede da escola, segundo as lembranças da professora Maria Helena Brandão, que começou a trabalhar na escola em 1950, a convite de Alberto Silva, era onde hoje é a Escola Municipal Roland Jacob.

Ainda na década de 1950, a escola passou a se chamar *Escola Técnica de Educação Familiar*, tendo, em 1963, como diretora a professora Jusuíla Marinho Gonçalves. Já em 1966 passou a se chamar Centro de Ensino Primário dos Ferroviários do Piauí, sob a direção da mesma professora. Nesse período, a ferrovia piauiense deixara de ser Central do Piauí e passou a ser *Distrito de Operações do Piauí – DOPI*, sob a tutela da Rede de Viação Cearense. Isso já indicava o avanço do caminho da desativação da empresa.

A revista Contemporânea de 1960 publicou uma matéria sobre a solenidade realizada em Parnaíba, quando o engenheiro Petrarca Rocha Sá completava um ano administrando a Central do Piauí. Os discursos proferidos apresentando as realizações do engenheiro, também foram publicados. Na ocasião foram apresentadas realizações tendo em vista a segurança no setor de transportes, a criação de novos departamentos. O setor da Educação, também foi contemplado, onde foi citado que:

O engenheiro Petrarca Sá, com decidida colaboração da professora Jesuila Gonçalves Marinho, pode elevar a matrícula da Escola Técnica de Educação Familiar, mantida pela Central do Piauí para os filhos dos Ferroviários, de 280 alunos para 551, numa medida de quase 100% (CONTEMPORANEA, 1960, p. 29).

Na década de 1970, já se tratava do *Distrito de Transporte do Piauí*, ligado à Estrada de Ferro São Luís – Teresina e a *Escola Engenheiro Valdivino Leão de Carvalho do Núcleo Social Ferroviário Elzir Cabral*. Valdivino Leão de Carvalho foi nomeado chefe do Distrito de Operações do Piauí – DOPI pela Portaria nº 113/SUP, cargo que ocupou de 05 de agosto de 1964 a 14 de abril de 1967, quando foi substituído por Manoel Alves da Silva. Nesse período a escola teve como diretora a professora Luzia Campos Silveira, mas foi como *Escola Elzir Cabral* que ficou conhecida e está na memória dos parnaibanos no presente. O engenheiro Elzir de Alencar Araripe Cabral foi Superintendente da Rede de Viação Cearense em 1968.

Nesse percurso, a incorporação da Central do Piauí pela Rede Ferroviária Federal, na década de 1950, provocou mudanças também na escola para os filhos dos ferroviários. A Central do Piauí perdeu a condição de ferrovia e passou primeiro à condição de Distrito de Operações – DOPI - subordinado à Rede de Viação Cearense e depois Distrito de Transportes do Piauí, ligado à Estrada de Ferro São Luís – Teresina. A escola

também mudou de nome e de local de funcionamento, indicando uma constante disputa pela história e pela memória que se pretendia perenizar.

Na década de 1950 a escola funcionava em prédio perto da estação, próximo do atual *Corpo de Bombeiros*. Na década de 1960 funcionou na Rua Grande, Avenida Presidente Vargas, onde atualmente é o prédio do *Banco do Bradesco* e depois se mudou para perto da estação novamente, onde atualmente é o prédio da *Escola Municipal Senador Alberto Silva*, em uma forte imbricação entre este engenheiro e a escola na qual outrora tivera forte influência na nomeação de funcionários, assim com já fizera com a própria empresa. Nesse local, a escola funcionou até sua extinção.

Os vários lugares e nomes recebidos por esta instituição escolar permitem denotar os diferentes interesses que colidiam entre si e disputavam o status de ser eternizados em um prédio público – como virou uma prática comum no cenário político e administrativo brasileiro.

Com a extinção da escola, as professoras que não tinham idade e tempo de serviço para serem aposentadas, foram encaminhadas para trabalhar no escritório do Distrito de Operações. Uma das professoras que atuaram nesta escola foi a professora aposentada Evangelina Maria Silva e Souza, que se recorda dos anos que passou trabalhando na escola Valdivino Leão de Carvalho e lamenta pelo fim da escola e da ferrovia. Ao narrar suas lembranças, recorda da infância e de sua escola em Parnaíba:

Eu comecei a trabalhar em 1964, eu fui nomeada para ser professora de Artes na escola. O Diretor da Estrada era Solheiros. Eu estudava na Escola Doméstica de Natal e tinha chegado aqui. Eu estudei em Parnaíba e quando terminei o Ginásio eu fui para Natal, lá estudei na Escola Doméstica. Eu fiz o Ginásio no Ginásio São Luís Gonzaga quando ficou misto. Alberto Silva trouxe dois diretores de Fortaleza e o Ginásio abriu as portas para garotos e garotas. Eu entrei na Estrada muito nova, com dezenove anos. Eram apenas

mulheres. E só recebia filhos de ferroviários. Era o Primário, e tinha Arte, corte e costura, bordado a máquina.

Evangelina, que foi contratada para ser professora de Artes, formada pela Escola Doméstica de Natal, entrou para a Escola em 1964 e se recorda que, além de oferecer o Ensino Primário, que corresponde hoje ao Ensino Fundamental, também ensinava Corte Costura, Bordado, Crochê à Máquina e a produzir Flores, entre outras coisas. Pelos relatos de Evangelina, podemos identificar que, na década de 1960, a escola mantinha os cursos que eram ofertados na década de 1950.

A entrevistada afirma que “A escola tinha uma boa estrutura e oferecia um bom ensino. A direção era com funcionárias da Rede. Esse foi meu primeiro e único emprego”. Quando questionada sobre o motivo da extinção da escola, a entrevistada relaciona o fim da escola ao fechamento da ferrovia:

Foi a Estrada de Ferro que foi fechando, não foi a escola, foi a própria Estrada de Ferro. Ela foi fechando devagar, primeiro foi a escola. o posto médico foi o último. Depois nós ficamos dando expediente da escola e esperando as decisões. Depois que eles decidirem fechar a maioria das professoras saíram e outras foram para o escritório. Eu fui para o escritório. No escritório eu era Agente Administrativo, eu cuidava de fazer folha de pagamento, aposentadoria. Lá tinham mulheres e homens. A convivência era muito boa, eram quatro mulheres, eu, a Mariazinha, Dulceide e uns seis homens no escritório. Era bom porque os homens eram ótimos, maravilhosos. Eles contavam muitas histórias da Estrada de Ferro. Eles cotavam muitas histórias porque quando eu cheguei no escritório a estrada já se resumia ao escritório. Eles vinham da famosa Estrada de Ferro Central do Piauí. que foi a primeira empresa de Parnaíba, que era o sustentáculo econômico de Parnaíba. *Ser ferroviário naquela época era tudo.* O salário do ferroviário era lá em cima, querida. *A Estrada de Ferro era uma empresa fantástica*, as oficinas da Estrada de Ferro tinham até uma história que eles sempre contavam com muito orgulho. Diziam

que uma vez quebrou um avião aqui e iam mandar buscar uma peça fora e o Alberto Silva era diretor da estrada e ele disse: ‘Não precisa, deixe que meu povo faz!!’ e fizeram a peça para o avião [...](grifos nossos).

Evangelina se recorda dos colegas de trabalho e do clima que, segundo ela, era amistoso entre os homens e as mulheres que foram encaminhadas para o escritório depois que a escola foi fechada. Segundo ela, a estrada mesmo já não mais existindo, pois tudo se resumia a um escritório onde ela trabalhava como Agente Administrativo de Pessoal. A entrevistada avalia que a Central do Piauí era uma “empresa fantástica” e lamenta sua desativação. Mais uma vez, essa declaração endossa o prestígio usufruído socialmente pelos ferroviários, que seriam, segundo ela, “tudo”.

Para Evangelina, um dos destaques da empresa, além de oferecer serviço e um bom salário para os seus funcionários, era a oficina, aonde lá os ferroviários chegaram a fabricar até “peça para avião”.

A professora aposentada Maria Helena, começou a trabalhar na década de 1950, como professora de Flores. Em 2013, aos 96 anos de idade, ainda guarda na memória as recordações de quando ingressou na escola:

Eu comecei a trabalhar na escola graças ao Alberto Silva. Nós éramos amigos e um dia ele perguntou: ‘Maria Helena tu quer trabalhar na estrada?’ Aí eu disse: ‘eu acho que quero’. Eu era professora de flores e ganhava muito dinheiro. E eu ensinava a fazer flores. Mas entrei na verba quatro, quando a verba acabou eu sai. Ai ele voltou para estrada e eu voltei para estrada. Aí quando foi em 1976 começou um boato de que a estrada ia fechar e chegou um diretor, primo de uma amiga minha, e me mandou efetivar e eu fiquei efetiva. Em 1976, eu fiquei efetiva. Depois, aí teve um concurso e eu fiz o concurso e eu passei e fui ensinar letras. Quem pagava nosso salário era a Rede Ferroviária Federal. Nós éramos ferroviárias também. O salário era muito bom.

Todo dia 05 eu recebia meu salário. Nunca atrasou. A escola funcionava de manhã e de tarde.

O relato da professora, assim como os anteriores, informa o caráter personalístico das nomeações e indicações e do estreito envolvimento entre os diretores da Estrada de Ferro no Piauí e as professoras, assim como já ocorria na nomeação dos ferroviários.

Vicente de Paula Araújo Silva, filho do ferroviário Sebastião Lauro da Silva, conhecido como “Ição”, que estudou na escola, guarda recordações da escola e do seu local de funcionamento da época em que foi aluno.

Estudei na Escola Técnica Familiar, que era uma escola que inicialmente também funcionou na Sede do Ferroviário, era no prédio que foi casa do grande mestre fundador do colégio parnaibano, professor Lima Rebelo, tanto é que o colégio Estadual hoje tem o seu nome, Colégio Estadual Lima Rebelo. Então, eu estudei na escola técnica familiar que era escola dos ferroviários, cuja primeira série fiz lá, onde hoje funciona o Roland Jacob, onde era a casa do professor José Pires Lima Rebelo. Esse prédio ainda hoje existe é ali perto do anexo onde funciona a Secretaria de Educação do Município de Parnaíba, a Secretaria fica onde era a Sede da Diretoria da antiga Estrada de Ferro Central do Piauí e posteriormente RFFSA. Era *uma escola de excelentes professores*, o nível muito bom o dos professores, a minha professora era a dona Jesuíla Marinho, uma professora conhecidíssima, professora do Colégio das irmãs e professora lá. *O nível dos professores era altíssimo, era o que poderia ter de melhor em Parnaíba*, até porque os professores eram todos contratados pela estrada de ferro. Então o nível era muito bom, todo o pessoal que passou por lá estudou e foi além. Essa escola era também uma escola de doméstica, lá as mulheres aprendiam outras artes como bordar, costurar, fazer flores (grifos nossos).

A qualidade do ensino e o prestígio da escola são mais

uma vez ressaltados pelo relato, assim como seu caráter de ensino prático para as demandas domésticas, como se fosse um caráter quase impositivo de se ser considerada uma “boa rainha do lar”.

Realçar a qualidade do corpo docente da escola ferroviária ocorre de forma quase pleonástica nos relatos obtidos durante esta pesquisa. Este reconhecimento é responsável por muito do prestígio obtido pela escola. O ferroviário aposentado, Raimundo Nascimento, por exemplo, que começou a trabalhar na Central do Piauí na década de 1940, recorda-se da existência da escola e fala da importância para sua família, pelo ensino que receberam:

Meus filhos estudaram na escola dos ferroviários, o nome era Elzir Cabral, era ali do lado da Estrada de Ferro. Eu sou pai de nove filhos, cinco homens e quatro mulheres. Foi o Doutor Alberto Silva que fez esse colégio, não só leitura como também corte, costura e bordado para as filhas dos ferroviários aprenderem. Minha esposa não fez curso lá, mas minha filha, a Fátima, fez cursos, hoje ela mora no Rio de Janeiro. Foi ótimo!!. No dia da inauguração veio o Secretário de Educação do Brasil, cortou a fita simbólica no colégio. Foi muito animado!!!, As máquinas apitando, o pessoal soltando foguete, barril e mais barril de bebida.

O narrador lembra-se da festa que aconteceu na cidade no dia da inauguração do prédio, com a participação de autoridades cortando a fita. Segundo suas recordações, o dia foi marcado por uma grande festa.

Mais uma vez o nome de Alberto Silva ganha destaque no relato e, assim como nos demais, nenhuma pergunta mencionou o nome deste ex-diretor da Estrada de Ferro. Acreditamos que isso se deva à pujança da Estrada no período em que este engenheiro a administrou, assim como o período em que os entrevistados foram incorporados à companhia, o que inexoravel-

mente os relaciona ao seu ex-diretor, responsável pelas nomeações, algo, aliás, que marcaria sua trajetória também no cenário político piauiense posteriormente (FONTINELES, 2009).

Considerações finais

Nesse trabalho tivemos como propósito investigar sobre a existência da escola para os filhos dos ferroviários piauienses localizada na cidade de Parnaíba e como essa escola marcou a memória daqueles que usufruíram de sua existência, seja como estudante ou professor. A pesquisa evidenciou o quanto a escola denotou o cenário educacional em vigência no país e no Estado, com sua marca cívica, moral e técnica, bem como deixou em evidência a presença do antigo diretor da Estrada de Ferro na história da escola, seja na sua construção, quanto na contratação dos seus funcionários.

Ao longo das décadas de 1960 a 1980 a ferrovia piauiense passou por um longo processo de desmonte, que afetou também a escola, por esta ser de responsabilidade da ferrovia. A Central do Piauí na década de 1960, depois da criação da Rede Ferroviária Federal, perdeu sua autonomia enquanto ferrovia e passou a ser um Distrito de Operações do Piauí – DOPI, subordinado à Rede de Viação Cearense. A escola passou a receber os nomes dos engenheiros cearenses: Escola Engenheiro Valdivino Leão de Carvalho do Núcleo Social Ferroviário Elzir Cabral.

No final da década de 1960, o DOPI passou a integrar a Estrada de Ferro São Luís-Teresina, com o nome de Distrito de Transportes do Piauí. Com essa mudança, a escola manteve o nome, mas foi com o nome de Elzir Cabral que ela ficou na memória dos parnaibanos. É com saudades que os ferroviários, assim como as professoras e alunos se recordam da escola. São envolvidos por sentimentos e ressentimentos em relação à desativação da Central do Piauí e conseqüentemente da escola.

Referências e Fontes

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar*. Textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

ALMANAQUE da Parnaíba, Parnaíba, 1944.

ALMANAQUE do Cariri, Teresina, 1952.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução: Paulo Soeth. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras Escolhidas, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTELO BRANCO, Renato. *Tomei um Ita no Norte (memórias)*. São Paulo: L.R. Editores, 1981.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 - artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ESTRADA de Ferro - Festa Cívica. *A Semana*, Parnahyba, anno I, nº 2, p. 01, 26 de nov. de 1916.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. *O Recinto do Elogio e da Crítica: maneiras de durar de Alberto Silva na memória e na história do Piauí*. 2009. 374 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

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

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem-Fantasma: a ferrovia Madeira-Mamoré e a modernidade na selva*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

LIMA, Maria Helena Brandão. *Entrevista* concedida a pesquisadora Maria Dalva Fontenele Cerqueira, Parnaíba 17 de novembro de 2013.

NASCIMENTO, Raimundo Ribeiro. *Entrevista* concedida a Maria Dalva Fontenele Cerqueira. Parnaíba, 06 de abril de 2014.

NORA, Pierre. *Le lieux de mémoire*. , v. 2. Paris: Quarto Gallimard, 1997.

PELA E. F. Central do Piauí. *O Piauí*, Teresina, ano 62, nº 753, p. 02, 24 de jan. 1952.

52

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p.200-212.

REBELO, Goethe Pires de Lima. *Tempos que não voltam mais: crônicas sobre a Parnaíba antiga*. Rio de Janeiro: ADOIS, [s.d].

REZENDE, Antonio Paulo. A complexa cartografia instável dos sentimentos. Disponível em *A astúcia de Ulisses*, em 26/07/2012. Consultado em 05/10/2015.

BRILHANTE discurso do Jornalista Batista Leão, Chefe de Relações Públicas do EFCP. *Revista Contemporânea*, Fortaleza, ano XXI, nº103, set./out. de 1960, p. 28-29.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*, 20ª ed. Campinas, SP: Autores

Associados, 2007.

SILVA, Vicente de Paula Araújo. *Entrevista* concedida a pesquisadora Maria Dalva Fontenele Cerqueira, Parnaíba 09 de abril de 2014.

SOUZA, Evangelina Maria Silva e. *Entrevista* concedida a pesquisadora Maria Dalva Fontenele Cerqueira, Parnaíba 10 de novembro de 2014.

MIGRAÇÕES E IDEAL MARIANO: reflexos na docência no Brasil e em Portugal

Iran de Maria Leitão Nunes
Walkíria de Jesus França Martins

55

O magistério, inicialmente exercido por homens religiosos católicos ou protestantes, sofreu significativa mutação sociológica quando do ingresso da mulher professora no espaço escolar, repercutindo significativamente no processo contínuo de redefinições e reconstrução da identidade docente, introduzindo um novo dilema (NÓVOA, 1995) entre as imagens masculinas e femininas da profissão, tendo em vista sua decorrente feminização¹.

Assim sendo, este ingresso trouxe a confluência da iden-

¹ Compreendemos a feminização docente segundo Yannoulas (1994, p. 84) para quem a “Feminização propriamente dita refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, originadas a partir da feminilização (aumento quantitativo de mulheres) e em relação à imagem do feminino predominante na época, que implicam mudanças no significado da profissão”.

tidade² de gênero à identidade profissional da docência e as representações do “adequado” ao feminino e ao masculino. Representações são aqui compreendidas de acordo com Chartier (1994, p.184), isto é, “como instrumento essencial da análise cultural” e “como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga”.

No caso do magistério, estas se encontram imbricadas na construção da identidade docente e na tradução desta profissão como feminina, embasada na Virgem Maria, mediante o ideal mariano difundido pela Igreja Católica.

O ideal mariano se configurou não exclusivamente a partir de quem foi Maria, mãe de Jesus, no Século I, mas, sobretudo, a partir do que ela passou a representar através dos séculos, para os cristãos do ocidente, evidenciando um único acontecimento da vida de Maria: sua maternidade. Maria é considerada “a Mãe”, por sê-lo do Filho de Deus; entretanto, sua maternidade é virginal, como creem os católicos. E, de acordo com Pelikan (2000): “Em virtude do papel que desempenhou na história dos últimos séculos, a Virgem Maria, mais do que qualquer outra mulher da história ocidental foi tema de reflexão e discussão a respeito do que significa ser mulher” (PELIKAN, 2000, p. 296).

Isto porque o ideal mariano associou-se aos diferentes contextos e culturas diversas que o incorporaram na construção da identidade das mulheres, inclusive no Brasil, em decorrência do processo migratório e da colonização portuguesa.

Em Portugal a difusão do ideal mariano tem seu registro desde os primórdios do Reino (1139) com Dom Afonso Henriques que o dedicou a Maria. Devoção também manifestada por seus sucessores, como Dom João I, o Grande; Dom Henrique,

² Neste trabalho, optamos pela noção de identidade proposta por Dubar (1997, p. 105): “Identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.”.

o Navegador; e Dom Manuel, que mandaram erguer igrejas dedicadas a Nossa Senhora. Devoção que traduzia muito do contexto religioso da época, conforme menciona Nunes (2006):

O século XII assistiu ao impulso do culto mariano e à proliferação das catedrais dedicadas a Maria, ficando conhecido como o século mariano. [...] Maria passou a ser saudada em termos relacionados aos títulos dados a aristocratas feudais, como, “Nossa Senhora” e “Madona”. No século XIII, o culto a Maria tornou-se tão importante que, de acordo com Beauvoir (1989, p. 123), é possível dizer que nele “Deus se fizera mulher; uma mística da mulher desenvolveu-se, portanto, no plano religioso”. A partir desse século, estendendo-se até o século XV, a principal tradução do ideal mariano foi a representação de Maria como *Mater Dolorosa*, isto é, a Mãe Sofredora, aos pés da cruz, acompanhando a paixão e morte de seu Filho. Ao mesmo tempo, a Igreja Católica reconheceu-a como Mediadora, a Mãe de Misericórdia, visto que aos pés da cruz, ela também assumiu a maternidade da humanidade e seu papel de intercessora dos homens junto a Cristo (NUNES, 2006, p. 166).

De acordo com Ameal (2005), em 1646, Dom João IV, por ter conseguido a independência de Portugal da Espanha em 1640, solicitou às Cortes que Nossa Senhora da Conceição fosse declarada Padroeira e Rainha de Portugal e de suas colônias, no Século em que o ideal mariano alcançou “um segundo ponto culminante” (COYLE, 1999, p. 83). Sendo este País reconhecido pelo título de a “Terra de Santa Maria”.

Boff (2006) afirma a influência da piedade mariana no processo da expansão colonial portuguesa, destacando o fato de muitos topônimos e diversas igrejas terem recebido o nome de Nossa Senhora, e que várias vitórias militares portuguesas foram atribuídas à sua intervenção. Dentre elas, destacamos a Batalha de Guaxenduba, no ano de 1613, em São Luís do Maranhão, na qual, conforme a tradição, Nossa Senhora da Vitória favoreceu os portugueses em sua luta para expulsar os

franceses do solo maranhense.

Em terras portuguesas a Virgem Maria representa o modelo da feminilidade cristã, o “ideal feminino”, a “mãe ideal”. Como símbolo da maternidade, de maternagem³, de proteção, de dedicação e educação ela é objeto de grande culto e veneração, como ilustram as numerosas festas, orações, esculturas e capelas que lhe são dedicadas em todo seu território. Deste modo, a maternidade e as atividades de maternagem são fortemente marcadas por esta representação divina inscrita na cultura portuguesa, por meio das variadas representações, símbolos e iconografia, nas quais a Virgem Maria apresenta-se com o menino Jesus ao colo, nos braços, nos joelhos ou debruçado sobre o seu peito, como nas imagens de “Nossa Senhora do Ó”, a Virgem considerada a protetora da gravidez e das mulheres grávidas e de “Nossa Senhora do Leite”.

Portanto, nos questionamos: como a representação do feminino dos portugueses trazida às terras brasileiras se encontra presente na docência destes dois países, notadamente em seus processos de feminização?

Sem desconsiderar o contexto e os fatores globais provocadores deste processo, voltamo-nos para um aspecto pouco visualizado nas produções da área: a influência do ideal mariano na construção identitária das mulheres professoras dos anos iniciais do antigo primário, no Brasil, e do primeiro ciclo, em Portugal, especificamente no início de seus respectivos períodos republicanos.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, registrou-se nestes dois países o surgimento de uma nova ordem política e social, decorrente da proclamação da República. No Brasil, ela foi instaurada em 15 de novembro de 1889, e em Portugal, no dia 5 de outubro de 1910. E, conforme Homem

³ Termo usado como tradução da palavra inglesa *mothering*, para evidenciar o caráter histórico-cultural da criação de filhos, distinguindo-o da dimensão biológica da maternidade, expressa no termo *motherhood*.

et al (2007, p. 10), estas foram “duas experiências políticas diferentes, com diferente assimilação e evolução da matriz comum – o positivismo – no Brasil e em Portugal”. No entanto, nos dois países, tornava-se necessária outra organização de seu povo, cuja função foi destinada, principalmente, à educação, com a presença gradativa da mulher.

Convém destacar que, assim como Jorge do Ó e Mendonça (2006), partimos do pressuposto de que:

É preciso levar em conta as especificidades de cada um dos dois países (e, mesmo as diferenças internas, particularmente no caso do Brasil), por outro, não se pode deixar de reconhecer, como afirma Nóvoa (1994), o caráter transnacional das questões referentes aos professores, evidenciado nos estudos que vêm se debruçando sobre essa temática. Assume-se, igualmente, a perspectiva proposta por este autor de entender os estudos comparativos na direção não de uma análise “dos fatos”, mas do “sentido histórico dos fatos” (Nóvoa, 1998). (Ó; MENDONÇA, 2006, p. 12)

Para tanto, realizamos pesquisas bibliográfica e documental, por possibilitarem perceber como os outros investigadores/as estudaram o assunto (PARDAL & LOPES, 2011), situá-lo no contexto e estabelecer vínculo entre o conhecimento e o problema colocado por nós (COUTINHO, 2014), além, de recorreremos às colaborações de Chartier (1994), Dubar (1997), Müller (1999), Nóvoa (1995), Nunes (2006) e Vaquinhas (2011).

Assim sendo, nos limites que a natureza deste trabalho nos impõe, iniciamos com um breve registro sobre a representação feminina da República nos países em foco, discorreremos sobre a relação entre o ideal mariano e docência, e finalizamos discorrendo sobre seus reflexos no processo de feminização docente nas escolas brasileiras e portuguesas. Pretendemos assim, nos somar àqueles/as que buscam dar vez e voz à mulher na construção da História, na qual permaneceu por tanto tempo excluída de seus registros oficiais.

A República: representação feminina dos ideais republicanos

Diversos artistas ao representarem a República fizeram uso da figura feminina, como símbolo de liberdade, como na França, com inspiração romana, adotando a Marianne para personificá-la. E, de acordo com Carvalho (1990, p. 78): “Como reação, o governo incentivou o culto da Virgem Maria. Houve uma batalha de cultos, que Agulhon com felicidade chama de mariolatRIA contra marianolatRIA”.

No Brasil os republicanos de orientação francesa também tiveram como inspiração a figura feminina para representar a República, como registra Carvalho (1990):

Na escala dos valores positivistas, em primeiro lugar vinha a humanidade, seguida pela pátria e pela família. A república era a forma ideal de organização da pátria. A mulher representava idealmente a humanidade. Comte julgava que somente o altruísmo (palavra por ele criada) poderia fornecer a base para a convivência social sem Deus. A mulher era quem melhor representava esse sentimento, daí ser ela o símbolo ideal para a humanidade. O símbolo perfeito seria a virgem-mãe, por sugerir uma humanidade capaz de se reproduzir sem a interferência externa. Comte chegou ao ponto de especificar o tipo feminino que deveria representar a humanidade: uma mulher de trinta anos, sustentando um filho nos braços. Manifestou mesmo o desejo de que o rosto de sua adorada Clotilde de Vaux fosse utilizado como modelo e aparecesse em todas as bandeiras ocidentais. (CARVALHO, 1990, p. 81)

O mesmo autor revela que, se na França Marianne podia representar uma oposição a Maria, no Brasil a figura de Clotilde não alterou a mariolatRIA. Mesmo assim, Maria foi utilizada como “arma antirrepublicana”, havendo um incentivo deliberado ao culto mariano, especialmente a Nossa Senhora Aparecida, coroada rainha do Brasil em 1904. E, sobre esta coroação

assim comentou Alvarez (2014):

Era curioso. O Brasil ainda estava se acostumando a viver numa República, sem os nobres herdados de Portugal, mas passava a ter, tardiamente, uma rainha. Era um passo decisivo para a consolidação de uma imagem nacional que se completaria algumas décadas depois com sua proclamação como padroeira do Brasil (ALVAREZ, p. 182, 2014).

Em Portugal, também há a representação da República com o uso da imagem feminina por parte de artistas lusitanos. Ela aparece de forma alegórica, com busto desnudo segurando a bandeira portuguesa, reproduzida na capa do livro “A Primeira República Portuguesa”, de Marques (2010). Noutra imagem difundida à época, a República é representada por uma mulher em trajes típicos, empunhando a bandeira de Portugal e uma espada, como nos postais “Costumes Portugueses” (VAQUINHAS, 2011, p. 39). E, sobre estas representações esta autora comenta:

E, neste jogo complexo e subtil de associações inconscientes em que a pátria se transforma numa mulher e em que cada mulher se esconde a pátria, ambas, porque mulheres parecem participar de um destino comum ou, pelo menos, paralelo. Destino paralelo e também concentração simbólica: o progresso da sociedade, tal como é entendido pelo pensamento saint-simoniano de uma caminhada ascendente, cujo pólo de atração está no futuro, acompanha – ou é acompanhado – pela valorização crescente do papel social das mulheres. (VAQUINHAS, 2011, p. 41).

A estas associações da imagem da República vista em um corpo de mulher, ela acrescenta:

Não se trata de uma mera opção semântica ou estética, mas carrega uma forte carga simbólica, na qual se projecta uma

sociedade regenerada e nova por oposição a uma sociedade caduca e defeituosa. A mulher, enfim, concentra em si a esperança de uma vida renovada que o republicanismo pretende imprimir à sociedade (VAQUINHAS, 2011, p. 42).

A relação mulher-civilizadora se faz presente nas representações da República nos dois países em tela, evidenciando o papel das mulheres na construção da Pátria, que era vista como uma família ampliada. Deste modo, seriam reforçados os laços comuns entre os povos a constituírem a identidade nacional ainda em formação.

Assim, guardadas as distâncias temporais, os espaços e os contextos em que se deram a instauração da República brasileira e portuguesa, convém ressaltar as similaridades das representações femininas dadas à simbologia republicana, bem como de sua contraposição à figura mariana nestes países católicos, a enfrentarem a separação da Igreja do Estado⁴.

62 O ideal mariano e a docência

Em decorrência de sua maternidade, Maria é igualmente reconhecida como mestra e educadora de seu Filho, Jesus, e da Igreja, sendo invocada como “Educadora e Mestre”. Reconhecimento que extrapola o âmbito eclesial, já que se encontra presente no modelo proposto às mulheres professoras, no processo de feminização do magistério, notadamente em países

⁴ A relação Igreja-Estado nos períodos colonial e imperial brasileiros baseou-se no sistema de Padroado, no qual o Papa concedia a um administrador civil a tutela sobre as Igrejas locais ou nacionais. Coube à Coroa de Portugal o controle sobre a Igreja nos domínios ultramarinos, dentre os quais se encontrava o Brasil, com a tarefa de preservar um modelo de Igreja denominado “cristandade”, que se baseava na conversão dos nativos através da presença de um administrador cristão, a quem cabia a missão de ir ao seu encontro onde quer que eles se encontrassem para pregar-lhes o Evangelho. (NUNES, 2006, p. 108).

católicos, como Portugal e Brasil.

Consideramos que o processo migratório português e a cristianização ocorrida nas terras brasileiras por meio da Igreja Católica contribuíram significativamente para que o ideal mariano se constituísse elemento basilar da educação feminina, bem como no ingresso das mulheres no magistério. Neste sentido, destacamos os registros de Magalhães Júnior (2002) ao referir-se à formação católica feminina no fim do século XIX e primeira metade do século XX no Brasil:

A formação cristã era o arcabouço de toda educação feminina. As condutas eram modeladas, tomando como referencial a própria figura de Maria, a mãe de Jesus, símbolo de abnegação e conduta. O modelo mariano se fez presente nas instituições educacionais como referencial para alcançar uma “purificação”. As moças deveriam viver seguindo os modelos visto como “santos”, uma existência de sacrifício em nome de um ideal salvacionista. O cotidiano estava marcado por uma bipolaridade de condutas. De um lado, estava a figura de Eva que, não obedecendo às palavras de Deus, comeu do fruto da árvore que se encontrava no meio do jardim do Éden (Gênesis, cap. 3, 3), símbolo de transgressão. Eva serviria de “caminho a não ser tomado”. Do outro lado, encontra-se Maria, que era o “verdadeiro” exemplo, concebeu um filho sendo ainda virgem (Mateus, cap. 1, 2 e 3), representando, assim, uma “pureza” sem igual. Em uma sociedade que prezava valores como a virgindade e a maternidade, Maria era o exemplo a ser tomado. A mulher deveria se espelhar nos princípios cristãos e viver uma vida de dedicação e obediência. (MAGALHÃES JÚNIOR, 2002, p. 87)

E, ao referir-se à feminização docente no Brasil, assim afirma Almeida (2001):

Essa concepção sobre atributos femininos, principalmente a pureza e a ausência de instinto sexual, induzia ao arquétipo religioso da comparação com a Virgem, pregada sobrema-

neira pela Igreja Católica, que disputava seu espaço terreno com as novas religiões que despontavam no cenário nacional, em especial a protestante, divulgada após a vinda dos missionários norte-americanos a partir de 1870. Ao mesmo tempo, tal imagética revela uma mudança de mentalidades, em vista das concepções vigentes nos séculos XVII e XVIII, quando se pregava a lascívia e a maldade inatas das mulheres, alocadas no discurso antifeminino desse período e de períodos anteriores (ALMEIDA, 2001, p.118).

Desta maneira, vemos traduzidos na docência aspectos do ideal mariano, e, sobre os dois modelos supracitados, assim se posicionou Louro (2004):

A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não-escolha, pois se esperava que as meninas e jovens constituíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. Através do símbolo mariano se apelava também para a *sagrada missão* da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas (grifo da autora) (LOURO, 2004, p. 447).

Na perspectiva da relação da docência com a maternidade, ao discorrer sobre ser professora em Portugal, Mogarro (2010) comenta:

É uma poderosa afirmação da mulher, tanto na dimensão pessoal como na social, afirmação que tem como eixo de referência a trílogia professora, mulher e mãe – três vertentes do desempenho das mulheres relativamente às funções que lhes eram destinadas (MOGARRO, 2010, p. 75)

Estabelece-se, assim, um vínculo entre o magistério e a maternagem, como tradução do afeto e do cuidar. A inserção do cuidar na prática docente das primeiras séries, se configura com um elemento que a reforça como prolongamento do tra-

balho doméstico, para o qual não são exigidos conhecimentos e formação acadêmica, por fazer parte da “natureza” feminina.

Maria torna-se o modelo para a mulher professora no processo de feminização do magistério, numa amálgama de suas duas expressões: Mãe e Virgem. Neste último caso, por meio da exigência do celibato feminino para exercício da docência, além do registro de que as primeiras mulheres ao exercerem o magistério eram em sua maioria as solteiras, as viúvas e as órfãs. Sobre o que assim comenta Louro (1997):

Por um largo tempo associou-se, então a professora com a solteirona, com a mulher que não *conseguiu* casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tão missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituir-lo como a grande alternativa. As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; Elas eram, de algum modo, *chamadas* para exercer a docência (grifo da autora) (LOURO, 1997, p. 104).

Segundo Nunes (2006, p. 190): “O ideal mariano, ancorado na valorização da virgindade para ambos os sexos, presente desde o início do cristianismo, é retomado, então, como meio de reabilitar socialmente as mulheres solteiras”. Constituindo-se como “celibato pedagógico”, inseriu-se no cotidiano da mulher, legitimado nos discursos e legalizado em muitos países no início do século XX.

Conforme buscamos evidenciar, Maria, como imagem ideal do feminino, é referência modelar para as mulheres professoras, dentre elas as portuguesas e brasileiras.

Reflexos na docência no Brasil e em Portugal

O ideal mariano permeará variados mecanismos normativos de ação e controle das atividades e atitudes da mulher professora, expressos em orientações, normas, regulamentos, decretos e leis, ao longo do processo de construção do trabalho docente no Brasil e em Portugal.

A vinda da Corte Portuguesa para o Brasil desencadeou uma reordenação social, na qual se inseriu a presença da mulher na instituição escolar em 1827, quando foi permitido legalmente seu ingresso no magistério, por meio da Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro. Este dispositivo legal, por tornar obrigatória a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilarejos mais populosos, suscitou a necessidade de mão de obra para suprir a demanda. Porém esta mão de obra apresentava-se sem a preparação necessária para o exercício da docência. Registra-se que a primeira tentativa de institucionalização da formação docente no País deu-se dezoito anos depois, por meio da criação da primeira Escola Normal brasileira, pela Lei nº 10 de 1835, na Província do Rio de Janeiro, que não previa a presença feminina.

A educação da mulher portuguesa também necessitava de largos avanços, pois a Reforma de Ensino publicada em setembro de 1835 por Rodrigo da Fonseca Magalhães não previa o ensino feminino, o que ocorreu somente na Reforma de 1844, promulgada por Costa Cabral.

A presença de mulheres em Escolas Normais em Portugal aconteceu em 1866 quando da fundação da primeira Escola Normal Primária feminina (MOGARRO, 2006), o que veio a ocorrer no Brasil em 1876, com a criação da Escola Normal da Corte, que determinou o estabelecimento de duas escolas, distintas, de acordo com o sexo.

A exigência do Curso Normal passou a constar em vários documentos legais brasileiros, como o Decreto nº 981, de 2 de

setembro de 1914, do Rio de Janeiro, como condição para o acesso ao magistério primário do município e o Regulamento de Ensino (Regulamento da Instrução e Regulamento da Escola Normal) baixado como Decreto nº 353, de 13 de janeiro de 1914, em Mato Grosso, previa que a candidata apresentasse autorização do pai, ou da mãe, se fosse órfã; do marido, se fosse casada; e atestado de boa conduta, moral e civil, dado por uma autoridade policial, mesmo se maior de idade.

Em Portugal o início do período republicano é também marcado pela necessária formação docente, como nos informa Mogarro (2005):

A partir de 1910, as reformas republicanas do ensino conferiram uma importância fundamental à formação de professores, mas os anos que se seguiram à implantação da República foram de grande instabilidade, com a concretização muito lenta das reformas ou a sua substituição por outras reformas antes de se terem implementado as anteriores (MOGARRO, 2005, p. 322)

Ao lado da formação, era exigido do/a professor/a um bom comportamento, conforme o estudo comparado de Silva (2005) sobre a legislação vigente em Portugal e no Brasil, no período de 1889 a 1930, o que, para nós, traduz bem a relação entre o ideal mariano e o exercício da docência nestes espaços. Deste trabalho colocamos em relevo os dados referentes às legislações do Ensino Normal, quanto aos “dispositivos de controle moral”, usando a expressão da autora. Dentre os quais destacamos as exigências quanto à moralidade:

a) Dos/as aspirantes à Escola Normal: apresentação de “atestado de moralidade” ou similar como atestado de bons costumes ou ter “bom comportamento moral e civil” (Brasil, legislações de 1890, 1893, 1902, 1911 e 1918); apresentação de certificado de registro criminal (Portugal, legislações de 1911 e 1912);

b) Dos/as aspirantes ao magistério primário: apresentação de “atestado de moralidade” ou similar como atestado de bons costumes ou ter “bom comportamento moral e civil” (Portugal, legislação de 1902); impedimento do exercício do magistério àquele/a que tenha sofrido condenação por crime contra a moral e os maus costumes (Brasil, legislação de 1907) e da nomeação daqueles/as que tenham “historicamente maus costumes” (Brasil, legislações de 1910 e 1913);

c) Dos/as professores/as primários: suspensão para professores/as que dessem “maus exemplos”, ou provocassem “maus princípios no animo dos alunos” (Brasil, legislação de 1912); ou cometessem “infrações por atos ofensivos à moral e aos bons costumes” (Portugal, legislações de 1909 e 1913).

Outros mecanismos de controle das professoras por meio das exigências de exames, atestados médicos, vacinas e similares decorreram das repercussões do modelo dos higienistas franceses, traduzido no binômio educar-civilizar a Pátria, presente também no período em foco. Suas repercussões foram significativas para e no processo de feminização docente, em que as professoras, como “construtoras da nação”, na expressão de Müller (1999), tiveram preponderante papel.

As professoras estariam, portanto, passíveis de se submeterem a sindicâncias e inquéritos, podendo sofrer sanções que culminariam em sua demissão. Mas estas regras de comportamento variaram nas diferentes regiões do Brasil. Sobre esta situação, assim comentou Müller (1999):

Quais foram os elementos de civilidade e moralidade que mais comumente apareciam como virtudes a serem ensinadas nas escolas primárias? O bom comportamento na casa e na rua, respeito e consideração aos outros, principalmente aos mais graduados; o amor ao trabalho; o amor ao dever; o amor aos pais; o sentimento de caridade; a aversão à mentira; a aversão aos jogos; aversão aos vícios de bebida e do fumo, etc. Sendo a professora responsável por transmitir esses elementos de civilidade e moralidade

aos seus alunos, sua conduta moral foi esquadrihada e posta em parâmetros bem definidos e delimitados. Afinal, a professora primária, civilizadora e moralizadora por excelência, pouco a pouco vê abertas as portas do mercado de trabalho e ingressa no espaço público; mas, para obter esse ingresso, deveria demonstrar estar em condições de assumir esse papel. Entretanto, por outro lado, está permanentemente ameaçada de ver sua credibilidade posta em dúvida (MÜLLER, 1999, p. 11).

Paulatinamente foi se delineando o perfil das professoras dos primeiros anos, principalmente pelo fato de ter o Curso Normal; ter e demonstrar amor à criança, à educação e à Pátria, estando disponível a sacrificar-se por elas.

Considerações Finais

Visando compreender como a representação do feminino dos portugueses trazida às terras brasileiras se encontra presente na docência do Brasil e de Portugal, notadamente em seus processos de feminização, buscamos os registros iniciais da devoção e representação mariana entre os lusitanos, o que nos revelou ser a Virgem Maria o modelo de feminilidade cristã, o ideal feminino, a mãe ideal. Devoção e representação do ideal mariano que foram trazidas ao Brasil por meio do processo migratório português e de cristianização realizado pela Igreja Católica.

O ideal mariano constitui-se elemento basilar da educação das mulheres portuguesas e brasileiras, estando manifesto no modelo de docência a se efetivar notadamente quando da Proclamação da República dos dois países em foco. Isto porque coube à educação a preponderante função de civilizar as pátrias nascentes, papel que foi gradativamente assumido pela mulher, representação feminina dos ideais republicanos.

O uso da figura feminina para personificar a República mediante as obras de diversos artistas portugueses e brasileiros,

de inspiração francesa, trouxe, à época, a contraposição laica à devoção católica à Virgem Maria.

Entretanto, consideramos que, apesar de ancorar-se em ideais republicanos e laicos, as justificativas desta representação do feminino não diferem daquela presente no ideal mariano difundido pela Igreja Católica.

Em ambos evidencia-se: a relação da mulher com a maternidade, a família e o afeto; a idealização da mulher virgem-mãe como símbolo perfeito; a exclusiva missão feminina de educar.

Como vimos, sob a égide do ideal mariano foi se constituindo a identidade da mulher professora portuguesa e brasileira, a qual no contexto republicano põe em destaque seu papel civilizatório como construtora da nação. Seus reflexos na docência do Brasil e de Portugal se encontram manifestos principalmente nos mecanismos normativos de ação e controle das atividades das mulheres professoras em sua relação com a moralidade vigente à época.

Vemos, pois, que os atributos de docilidade, abnegação, pureza e recato nos quais se ancora o ideal mariano foram incorporados na identidade docente da mulher professora, permeando o modelo que lhe foi proposto/imposto, materializando-se nas exigências legais que lhe foram determinadas para seu acesso e sua permanência no magistério.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. S. “Nada sei nunca li letras”: as mulheres na educação escolar brasileira. In: ALMEIDA, J. S. (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2001. p. 117-151.

ALVAREZ, R. **Aparecida**: A biografia da santa que perdeu a cabeça, ficou negra, foi roubada, cobçada por políticos e conquistou o Brasil. São Paulo: Globo, 2014.

AMEAL, T. et al. *Nossa Senhora na História de Portugal*. São João do Estoril: Lucerna e Patris, 2005.

BOFF, C. **Mariologia Social**: o significado da Virgem para a sociedade. São Paulo: Ed. Paulus, 2006.

CARVALHO, J. M. **A Formação das Almas**: O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, R. **A História cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel, 1994.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: Teoria e Prática. 2 ed. Coimbra: Almedina, 2014.

COYLE, K. **Maria na tradição cristã**: a partir de uma perspectiva contemporânea. Tradução de Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Ed. Paulus, 1999.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto 1997.

HOMEM, A. C.; SILVA, A. M.; ISAÍÁ, A. C. Para os Leitores. In: HOMEM, A. C.; SILVA, A. M.; ISAÍÁ, A. C. (Coord.). **A República no Brasil e em Portugal 1889-1910**. Coimbra/Uberlândia: Imprensa Universidade de Coimbra/EDUFU, 2007.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004. p. 443-481.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. De Eva a Maria: os ideais de formação católica feminina na primeira metade do século XX no Brasil. In: CAVALCANTE, M. J. M. (Org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 77-92.

MARQUES, A. H. de O. **A Primeira República Portuguesa**. 2010. Disponível em www.google.com.br/imgens/republicaportuguesa. Acesso em: 20 fev. 2015.

MOGARRO, M. J. História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). In: VI CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Curitiba. **Anais...** Uberlândia, 2006. 1 CD-ROM. (p.320-333)

_____. Ser Professora em Portugal nos Anos Sessenta. Representações e Discursos Femininos na Imprensa Pedagógica. In: **Faces de Eva**. Revista de Estudos sobre a Mulher. Edições Colibri. Nº 24, Lisboa, p. 53 – 76, 2010.

MÜLLER, L. As **Construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, I. de M. L. **Ideal mariano e docência**: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ó, J. M. N.; MENDONÇA, A. W. P. C. História da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. In: VI CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Curitiba. **Anais...** Uberlândia, 2006. 1 CD-ROM.

PARDAL, L., & LOPES, E. S. **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal Editores, 2011.

PELIKAN, J. **Maria através dos séculos**: seu papel na história da cultura. Tradução de Vera Camargo Guarnieri. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, V. L. G. (Org.). O bom professor: do comportamento exigido. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2005. 1 CD-ROM.

VAQUINHAS, I. **“Senhoras e Mulheres” na Sociedade Portuguesa do Século XIX**. Lisboa: Editora Colibri, 2011.

YANNOULAS, S. C. Educar: **Uma Profesion de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia Brasil y Argentina (1870-1930)**. 1994. Tese (Doutorado Conjunto en Estudios Comparativos sobre América Latina e Caribe) - Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

ENTRE TEXTOS E TRAÇOS: história, literatura e quadrinhos sobre a Batalha do Jenipapo

Pedro Pio Fontineles Filho
Marcelo de Sousa Neto

75

A história é um discurso cambiante e problemático, tendo como pretexto um aspecto do mundo, o passado, que é produzido por um grupo de trabalhadores cuja cabeça está no presente (e que, em nossa cultura, são na imensa maioria historiadores assalariados), que tocam seu ofício de maneiras reconhecíveis uns para os outros (maneiras que estão posicionadas em termos epistemológicos, metodológicos, ideológicos e práticos) e cujos produtos, uma vez colocados em circulação, vêm-se sujeitos a uma série de usos e abusos que são teoricamente infinitos, mas que na realidade correspondem a uma gama de bases de poder que existem naquele determinado momento e que estruturam e

distribuem ao longo de um espectro do tipo dominantes/marginais os significados das histórias produzidas.

Jenkins, 2007.

No ano de 2015, são celebrados os cento e noventa e dois anos de um acontecimento que, em certa medida, ainda é pouco estudado, pelo menos de maneira mais sistemática, sobretudo nos livros didáticos de História. Trata-se da Batalha do Jenipapo, ocorrida a 13 de março de 1823, na então vila de Campo Maior, Piauí. Em razão disso, o governo do estado do Piauí, em parceria com a Prefeitura Municipal de Campo Maior, lançou uma revista em quadrinhos intitulada de “A Batalha do Jenipapo”, que, por sua vez, é uma adaptação da obra “Foices e Facões”, de autoria de Bernardo Aurélio e Caio Oliveira. Localizar essa adaptação no seio das celebrações promovidas pelo governo do estado do Piauí faz parte do trabalho do historiador, visto que “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2002, p. 62). Assim, os cortes, acréscimos e textos mantidos fazem parte do lugar de produção dos agentes envolvidos na construção dos quadrinhos e os propósitos para a sua circulação e seu consumo.

Evento tal que carrega uma série de inquietações históricas e historiográficas, fazendo surgir inúmeras reflexões, tanto no universo de novas pesquisas, quanto nas dimensões teóricas. Por esse diapasão, percebem-se as interconexões entre História, Literatura e Quadrinhos, na medida em que se tratam de narrativas que concorrem para dizer sobre o real e (re) criam realidades. No entanto, vale ressaltar, não se caracterizam como narrativas que se anulam ou que desconsideram uma a outra. São narrativas que devem ser percebidas no seio do campo específico. Como ressalta Pierre Bourdieu (1996), para se compreender o conhecimento expresso por determinado texto, é preciso ir para além do conteúdo. É necessário que se perce-

ba as regras que norteiam cada campo do saber. A história, a literatura e as histórias em quadrinho fazem parte de campos particulares e específicos, como normas de funcionamento próprias. Isso não significa dizer que, no nível das narrativas, não seja possível encontrar pontos de consonância e de dissonância, o que demonstra o caráter intertextual de qualquer texto. Exemplo disso é a escrita historiográfica de Abdias Neves, que, mesmo não sendo historiador de formação acadêmica, escreveu bastante sobre história, em particular sobre a Batalha do Jenipapo.

Dessa maneira, o livro-quadrinho “Foices e Facões”, de autoria de Bernardo Aurélio e Caio Oliveira; e a revista comemorativa “A Batalha do Jenipapo” são as fontes sobre as quais se debruça o presente estudo. Além delas, é feita a análise de textos historiográficos como os de autoria de Monsenhor Chaves. No tocante à escrita literária, fez-se a análise do livro “A Guerra de Fidié”, de Abdias Neves. História, Literatura e Quadrinhos são postos em fricção para que os olhares, representações e apropriações da história se apresentem como pontos de articulação do conhecimento histórico, contribuindo para o ensino de história do Piauí.

É mister afirmar, nesse sentido, que:

Ficção e historiografia estão ambas relacionadas com o que acontece. Para sua comprovação, a historiografia depende tanto da consideração dos esquemas explicativos quanto de sua referencialidade contextual. A análise de seu discurso não se esgota no contraste com o referente, mas é o que a diferencia de outras formas. O ficcional não pretende dizer a verdade do que foi, seu critério de julgamento assenta na qualidade de sua construção verbal, mas isso não o torna um discurso sem lugar (ARAÚJO, 2006, p. 89).

São discursos que se entrecruzam, cujos usos e abusos demonstram inúmeros interesses, propostas, ideologias. Nem História, nem Literatura, nem as histórias em quadrinhos, po-

dem ser pensadas e analisadas fora dos circuitos sociais, culturais, políticos e econômicos que as engendram. São expressões de seu campo, de seu tempo e de seu lugar sócioinstitucional. Conforme Chartier (1990), as representações, construídas em determinadas condições de lugar e momento, contribuem para que uma realidade seja pensada e dada a ler. Por esse diapasão, as narrativas histórica, literária e dos quadrinhos apresentam condições particulares para a representação da realidade, sem, em certos pontos, manterem diálogo. Partindo do pressuposto de que “a História é o lugar de encarnação da palavra poética” (PAZ, 1982, p. 227), é louvável que se diga que as relações entre História e narrativas ficcionais vão além do paralelismo e de um contato artificial.

Nas Batalhas da Escrita: historiografia do conflito ou os conflitos historiográficos

O que buscamos é precisamente o começo e o fim de toda a história. Se não há problema, não há história. Apenas narrações, compilações.

Febvre, 1989.

Em “Cronologia Histórica do Estado do Piauí” (2010), F. A. Pereira da Costa, fala da Batalha do Jenipapo, utilizando a narrativa de Vieira da Silva, que afirma que:

Este combate, o mais notável que se deu por ocasião da luta da independência nas províncias do Maranhão, teve lugar no dia 13 de março de 1823; começou às nove para as dez horas e durou até depois do meio-dia. Calculou-se a perda das tropas brasileiras em 200 homens, entre mortos e feridos, 542 prisioneiros, entrando neste número os que depois da ação se apresentaram ao comandante das armas, três caixas de guerra, uma peça de artilharia de calibre 3, algumas munições e uma bandeira. Da tropa portuguesa pereceram 16 soldados, 1 sargento, um alferes e um capi-

tão e saíram feridos 60 homens. Além disso, Fidié perdeu a sua bagagem (VIEIRA *apud* COSTA, 2010, p. 137).

Esse tipo de preocupação, voltada para as perdas pessoais e materiais é recorrente em todos os textos que falam da Batalha. Monsenhor Chaves (1998) também fez questão de salientar tal aspecto. Ele diz que:

Nunca se pôde saber ao certo quantos mortos tiveram os portugueses. Fidié não os enumerou na sua parte do combate. Provavelmente foram poucos. Sabe-se que o major inimigo reuniu todos os cadáveres de portugueses em 5 valas.

Uma coisa estava patente: o comandante português venceu aquela batalha, mas havia perdido a guerra. Só lhe restava agora o território maranhense o mais depressa possível. Ali predominava ainda o governo português.

Quanto às perdas sofridas pelos patriotas, há uma grande discordância na documentação que trata do assunto. As partes oficiais, a do inimigo e a nossa, são contraditórias. Fidié fala em “542 prisioneiros, mais de 200 homens entre mortos e feridos, uma peça de artilharia, uma bandeira e 3 caixas de guerra”. O Cap. Rodrigues Chaves diz que “morreram na ação mais de 400 pessoas, sendo a maior parte do inimigo”. Sabe-se que o Capitão cearense falou por falar. Não contou os mortos, pois saiu precipitadamente do campo da batalha antes que ela terminasse. Ouviu certamente relatos de fugitivos apavorados. Mentiu, no que diz respeito às perdas do inimigo (CHAVES, 1998, p. 154).

O fato de haver diferenças nas informações sobre a quantidade de perdas e mortes só demonstra o quão lacunar é o processo de construção da narrativa histórica. Mesmo se o historiador recorrer à história serial ou quantitativa ele não pode exigir uma informação com grau de exatidão infalível. O importante de se trabalhar como os dados e números é a possibilidade de se traçar uma estimativa e o panorama dos acontecimentos. Nesse sentido, é importante realçar que “Ao empreender uma

História Quantitativa, o historiador deve tomar o cuidado (isto é, se quiser tomar este cuidado) para não realizar uma história meramente descritiva de informações numéricas, sejam estas relativas à população ou à economia” (BARROS, 2011, p. 166). O historiador-professor deve lidar com as quantidades, os números, de maneira problemática, ou melhor dizendo, instaurando a problematização do objeto de estudo. Caso contrário, os números constituirão uma narrativa meramente descritiva. Dessa forma, a “relatividade do número” e a “problematização do número” deve compor o manancial de pesquisa do historiador e do professor de história. Os números não podem ser encarados como a verdade e a realidade em si mesmas. Devem ser vistos como indícios dos mecanismos e ações humanas que os criaram.

Na historiografia, bem como entre professores e pesquisadores da História do Piauí, é comum se deixar propor um discurso de descontentamento no que se refere ao fato de, na produção historiográfica e editorial nacional, a Batalha do Jenipapo ser pouco mencionada e debatida. Há uma espécie de ressentimento e uma necessidade de “inclusão” na História. Trata-se, em larga medida, de uma disputa de poder. A escrita da história se manifesta como o *locus* para as ranhuras existentes entre aquilo que é registrado na História e aquilo que fica posto no ostracismo.

Abdias Neves, ao falar sobre os desdobramentos da Batalha do Jenipapo, escreve um capítulo intitulado “O Piauiense”. Ele traça um perfil do povo do Piauí, comparando-o com os maranhenses e cearenses, afirmando que “o piauiense é um tipo essencialmente firme nas convicções, constante nos hábitos, moderado nos impulsos. Não é reformador, nem sobre arrebatamentos. É um reflexo do meio” (NEVES, 2006, p. 263). Para reforçar sua concepção do perfil do homem piauiense, que seria influenciado pelo meio em que vive, Abdias Neves ressalta que:

O Piauí, com efeito, nada oferece de notável em seu aspecto físico: as terras, baixas, correm sem um relevo orográfico de importância. Não mostram nem variações bruscas de paisagem, nem alternativas frequentes de matas e várzeas: quase sem interrupção se estendem as chapadas, monótonas na sua raquítica, aberta e inconstante, que se estende até onde o olhar se cansa e tudo se confunde num cinto escuro que aperta o horizonte (NEVES, 2006, p. 263).

O que se pode, de certa forma, inferir sobre esse olhar de Abdias Neves acerca do homem piauiense e de seu meio geográfico, é que a Batalha do Jenipapo foi, de fato, algo excepcional. Por não ter um espírito “reformador” o que se poderia esperar daquele povo era que não se envolvesse no conflito direto. Talvez seja o próprio fator do meio que explicaria, então, a atuação dos anônimos na Batalha. Como a maioria era composta de vaqueiros e de sertanejos, a terra e o seu meio eram a sua riqueza e em defesa dela se manifestaram. Seu principal estímulo para o combate seria a preservação de suas terras, de suas posses. Isso não significa dizer que não tinha certa consciência do movimento político no qual estavam se inserindo.

O livro de Abdias Neves, em seu próprio título, não tem a pretensão de dar destaque aos “anônimos” da história. Não intenta valorizar os homens simples que lutaram diretamente no campo de batalha. Se for tomado por uma perspectiva de registro historiográfico, deve ser visto do ponto de vista de uma escrita mais tradicional, como foco na cronologia e nas ações de alguns personagens.

As diferentes abordagens sobre um tema, assunto ou evento se dão pelo próprio caráter da narrativa historiográfica, ou melhor, das narrativas, visto que toda narrativa está alicerçada pela produção, circulação, recepção e apropriação do que é narrado. Nesse sentido:

No discurso historiográfico a relação é complexificada pela inserção de mais um foco produtor de diferença, o próprio

passado entendido como rastro das ações dos sujeitos históricos sobre o mundo. São estas ações que o historiador tenta reconstruir em sua narrativa, essa reconstrução é igualmente produtora de diferença, que por sua vez multiplica-se na recepção (ARAÚJO, 2006, p. 85).

O passado, como existência em si, daquilo que aconteceu, é uma condição da própria complexidade de se narrar os acontecimentos. É em decorrência disso que a multiplicidade de análises e narrativas sobre um mesmo evento e acontecimento surgem. A Batalha do Jenipapo traz consigo discursos que, ora mencionam a bravura dos “anônimos” que lutaram bravamente, como em plena consciência de sua atuação; ora há abordagens que falam de manipulação da população. Na primeira tendência, estão nomes como Monsenhor Chaves (1998), Odilon Nunes (2007), Wilson Brandão (2006) e Abdias Neves (2006). Muito embora acabem dando maior destaque aos “vultos” cristalizados da História, flertando com uma historiografia tradicional. Adeptos dessa última tendência, como é o caso de Bernardo Pereira de Sá Filho (2005), dizem que a participação da população no movimento se deu pelo aliciamento ou persuasão por parte da elite, que queria ampliar sua atuação política. Francisco de Assis Lima (2008) afirma que a população participou por meio de recrutamento.

Refletir sobre essas abordagens diferentes é fulcral para que, no processo de construção do conhecimento histórico, se perceba que os fatos são uma construção do historiador, alicerçado por um grupo de seus pares. A história se configura como tal em função das diferentes óticas ou das escolhas de tipos de conhecimento que cada historiador intenta imprimir. Além disso, como ressalta Certeau (2002), a prática do historiador está centrada em transformar um objeto em objeto histórico, em tornar um argumento ou hipótese em objeto de reflexão histórica.

A História (Re) Desenhada: a batalha do Jenipapo nos Quadrinhos

Heróis são símbolos poderosos, encarnação de ideias e aspirações, ponto de referência, fulcros de identificação coletiva. São por isso instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação dos regimes políticos.

Carvalho, 1990.

Na contracapa da revista comemorativa dos cento e noventa e dois anos da Batalha há, estampada em destaque, a seguinte frase: “A coragem sempre foi a nossa melhor arma” (PIAUÍ, 2015). Ora, os responsáveis por essa edição obviamente que estavam se referindo ao fato de que os sujeitos que participaram da Batalha, contra as tropas portuguesas, não disputaram de condições bélicas favoráveis, mas que se sobressaíram pela coragem. Na mesma página, o texto seguinte endossa esse caráter identitário, dizendo que “não é de hoje que lutamos com heroísmo. A Batalha do Jenipapo é uma prova histórica de que nunca tivemos de levantar nossas bandeiras e muito menos nos curvamos diante dos desafios. Por isso, quase dois séculos depois, a nossa coragem e a nossa garra continuam tão vivas entre a nossa gente” (PIAUÍ, 2015). Nessa busca de construção de identidade, é indispensável atentar ao fato de que a:

[...] identidade não poderia ter outra forma do que a narrativa, pois definir-se é, em última análise, narrar. Uma coletividade ou um indivíduo se definiria, portanto, através de histórias que ela narra a si mesma e, destas narrativas, poder-se-ia extrair a própria essência da definição implícita na qual esta coletividade se encontra. (RICOEUR, 1994, p. 432).

Em uma perspectiva de análise de discurso, pode-se dizer que a sentença, do início da revista comemorativa dos cento e

noventa e dois anos da Batalha, intenta mais que relembrar o acontecimento e marcar uma identidade coletiva. Ela remete ao despertar dos sentidos de pertencimento, de identidade do povo piauiense, tomando o “ser piauiense” como algo dado, homogêneo e solidificado. Faz, dessa forma, uma vinculação como a proposta do “ser piauiense” como aquele que, apesar das intempéries e adversidades, consegue se mostrar como forte e vencedor. Esse ressentimento, no que se refere à inserção da Batalha do Jenipapo no cenário nacional, se manifestou na imprensa quando do lançamento de “Foices e Facões: a Batalha do Jenipapo”, de Bernardo Aurélio e Caio Oliveira, quadrinho-livro lançado no ano de 2009. As notícias diziam que:

Um dos episódios mais sangrentos do Brasil acaba de ter mais um empurrãozinho rumo a uma maior visibilidade nacional. A Batalha do Jenipapo, um dos mais marcantes combates já existentes no país, saltou dos livros de Histórias – principalmente piauienses, diga-se de passagem – para os quadrinhos e deve tornar mais simples e acessível o conhecimento acerca desta luta às margens do rio Jenipapo em Campo Maior.

A história em quadrinho “Foices e Facões – A Batalha do Jenipapo” será lançada no próximo dia 18 em formato livro (15cm X 22cm) durante o encerramento da 10ª Feira HQ, que começa na sexta que vem (11). O comic book tem 152 páginas e é uma realização dos irmãos Caio Thiago (arte) e Bernardo Aurélio (roteiro, arte-final e editoração). “Este é projeto meu mesmo que demorou um ano para ser feito, desde quando fiz as pesquisas”, relata Aurélio (LUSTOSA FILHO, 2009).

Os quadrinhos, em larga medida, como ressaltou a matéria do portal, teriam a função de facilitar o entendimento da Batalha, exatamente por recorrer às imagens a um linguajar mais dinâmico, o que é típico da maioria das histórias em quadrinhos. Na época, dos 2.100 exemplares apenas 400 estariam à venda. O restante deveria ser distribuído pela FUNDAC

nas escolas públicas e outras instituições.

“Foices e Facões” toma o cenário da Batalha do Jenipapo para inserir a família de vaqueiros que, em meio a todo o burburinho dos conflitos entre portugueses e brasileiros, acaba participando da luta armada. O livro-quadrinho é dividido em cinco partes, nas quais a trama da família vai se misturando com os acontecimentos que desembocam na Batalha. Por esse prisma, a obra tenta visualizar, em forma de projeção e invenção, a vida de uma família envolvida naquele evento.

Contudo, tanto nos quadrinhos “Foices e Facões” quanto em “A Batalha do Jenipapo”, os “heróis” que aparecem em destaque são os nomes consagrados pela historiografia. Se a intenção era a de enaltecer o papel dos homens e mulheres simples que lutaram em prol da Independência do país, o texto se encerra de maneira um tanto divergente. São duas páginas dedicadas a um resumo biográfico de Simplício Dias, Manoel de Sousa Martins, João José da Cunha Fidié e Leonardo de Carvalho Castelo Branco. A revista de comemoração dos cento e noventa e dois anos da Batalha faz questão de mencionar o “heroísmo de nossa gente”, mas silencia os nomes dos que efetivamente participaram do conflito armado em defesa do movimento de independência. Nessa revista os mesmos “grandes nomes” aparecem, agora apenas mudando a ordem, pois João José Fidié aparece como primeiro da lista de homenageados. Nesse sentido, a proposta de fazer uma escrita histórica que dê voz aos silenciados se fragiliza e endossa a prática historiográfica de valorização dos “grandes” personagens da história. Assim, “a história dos anônimos que lutaram pelo ideal separatista”, como está escrito na quarta-capa de “Foices e Facões”, continua uma história dos anônimos, visto que o destaque, o desfecho de ambos quadrinhos continua sendo para personagens cristalizados pela historiografia tradicional.

Isso não quer dizer que ambos os quadrinhos menosprezaram os “heróis anônimos”. Tais quadrinhos apenas são o re-

flexo de uma historiografia ainda cambiante no que se refere aos problemas documentais e de registros vários que possam trazer à tona a voz daqueles que morreram em combate em defesa do país e da província. Por isso, é salutar lembrar que:

Os quadrinhos, antes de mais nada, são uma arte sequencial, como diria o mestre Will Eisner. O que isso quer dizer, exatamente? Quer dizer que são uma narrativa gráfico-visual, com suas particularidades próprias, a partir do agenciamento de, no mínimo, duas imagens desenhadas que se relacionam. Entre as imagens, um corte, que chamaremos de corte gráfico – de certo modo, o lugar que marca o espaço do impulso narrativo. Esse corte tanto será espacial quanto temporal (aqui, gerando as elipses: um tempo a ser preenchido, muitas vezes, pela imaginação do leitor) (CIRNE, 2002, p. 14).

86 Foi sobre tais elipses que a narrativa dos quadrinhos tentaram se enveredar. Tentaram, de certa forma, preencher lacunas e abrir outros espaços interpretativos para os leitores. O importante, antes de simplesmente lançar críticas e interpretações sobre os quadrinhos, é preciso entendê-los como uma narrativa própria das artes e de seu campo. Não se pode exigir a “verdade” histórica, visto que tal verdade é uma construção constante na própria historiografia.

Quando se pretende utilizar qualquer recurso em sala de aula, ele deve ser previamente pensado e articulado, para que os objetivos didático-pedagógicos sejam efetivamente alcançados. Dessa forma, “inicialmente, é importante lembrarmos que o uso dos quadrinhos em sala de aula requer planejamentos e cuidados”, visto que “não podemos encarar tal utilização como uma ‘receita milagrosa e infalível’ para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes para os alunos” (VILELA, 2007, p. 106). O uso dos quadrinhos, não só nas aulas de História, deve obedecer a critérios e objetivos. Sem isso, o professor estará distorcendo o significado efetivo dos quadrinhos como mecanismo de

reflexão e debate. No uso das histórias em quadrinho em sala de aula:

Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos (VERGUEIRO, 2007, p. 26).

Os quadrinhos não podem ser utilizados como exclusivamente ilustrativo ou recreativo, visto que:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 34).

O professor de história precisa saber que todas as coisas possuem historicidade. Mas, mais que isso. Ele deve despertar no alunado essa consciência, para a compreensão de que tal historicidade marca as formas de narrar e pensar sobre o passado e como e por que tal passado é retomado.

Tomando uma perspectiva semiótica, os quadrinhos agregam diferentes formas textuais, tanto escritas como imagéticas.

O que o pesquisador e o professor de história, ao trabalhar com histórias em quadrinhos, é ter a preocupação em passar aos leitores e alunos de que um conceito importante a ser abordado é o de verossimilhança, pois “uma história fictícia pode ou não verossímil” (VILELA, 2007, p. 123). “Foices e Facões” e “A Batalha do Jenipapo” são obras de ficção que possuem aspectos verossímeis, visto que tratam de nomes, locais, datas, eventos e ações que, efetivamente, ocorreram e que constam na historiografia. No entanto, propositalmente, pelo aspecto da arte em si, há elementos fictícios, que, em certo ponto, ajudam no processo inventivo da narrativa histórica e que tentam preencher algumas lacunas na trama da história, sobretudo no que se refere aos sujeitos anônimos que lutaram pela independência.

Tendo em mente essa vinculação entre ficção e história, é indispensável ao professor, sobretudo ao professor-historiador, conhecimentos, ao menos genéricos, sobre as “regras da arte” dos quadrinhos, pois

88

[...] na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis (VERGUEIRO, 2010, p. 29).

Algo de grande relevância, ao se trabalhar com histórias em quadrinhos, são as concepções de tempo e de temporalidades. Esses conceitos são fulcrais para a compreensão da pluralidade dos conceitos de história. Por essa perspectiva,

Os quadrinhos, por exemplo, podem ser utilizados pelos professores para trabalhar o conceito de tempo e suas dimensões: sucessão, duração e simultaneidade. Os “recordatórios” presentes na maioria das histórias em quadrinhos podem ser utilizados para ilustrar esses conceitos: um recordatório onde se lê “Mais tarde...” ou “Logo depois...” pode ser um exemplo de sucessão e, de outro lado, aquele em que se lê “Enquanto isso...” pode facilitar ao aluno a percepção da ideia de simultaneidade (VILELA, 2007, p. 107).

São muitos os outros marcadores de tempo que merecem atenção para se discutir as dimensões conceituais que cercam a noção de tempo. Assim, quadros com desenhos da lua, do sol, lâmpioes, relógios, o trânsito de carros ou a fila de funcionários entrando numa fábrica, são recursos imagéticos que sugerem a marcação do tempo. Tais marcações podem ser usadas “para uma reflexão sobre os diferentes tempos: o tempo da natureza, o tempo do relógio, o tempo da fábrica” (VILELA, 2007, p. 107). No caso específico de “Foices e Facões” há vários exemplos dessas marcações de tempo cronológico. Logo na página 13, a história se inicia com “1808, Litoral Brasileiro”. Na página seguinte, encontra-se “1815, dezembro. Rio de Janeiro”. Na página 15, há “1821, Abril. Rio de Janeiro”. Outras marcações como “Mais tarde, nos corredores cariocas...” também constituem o manancial temporal cronológico, que dá encadeamento ao tipo de narrativa histórico-ficcional dos quadrinhos. As próprias imagens servem para criar esse clima de ambientação do passar dos períodos do dia. No caso de “Foices e Facões”, nas páginas 64 e 65, há o recurso do escurecimento de partes da ilustração, para indicar que os diálogos ocorrem à noite.

Um ponto interessante é que há saltos na cronologia, o que sugere algumas reflexões: a primeira é que a narrativa histórica, manifestada por meio dos quadrinhos, não necessita seguir uma sequência ininterrupta. A segunda, isso se dá em decorrência das escolhas e interesses de quem produz o texto

(quadrinho) e do próprio caráter lacunar da história. Vale ressaltar, também, o uso da marcação do espaço, visto que se trata de uma categoria essencial para a compreensão da História, como disciplina e ciência.

A linguagem é outro recurso de ambientação na temporalidade, visto que usos verbais, pronomes pessoais e de tratamento indicam um período, com seus costumes e práticas. Indicam, ainda, as distinções entre os diferentes segmentos sociais. No entanto, ao se recorrer à linguagem para se aproximar de uma realidade temporal diferente da linguagem do autor do texto (seja historiador, literário ou criador de quadrinhos), é indispensável o trabalho rigoroso de pesquisa linguística. Isso se torna ainda mais delicado nos quadrinhos, cujos textos, em sua maioria, são a representação rápida e “espontânea” dos personagens. Quando se pretende, além do retorno no tempo, demarcar características da fala de integrantes de grupos com pouca instrução formal e com certos vícios de linguagem, assim como marcas regionais, deve-se ampliar mais ainda a cautela. Caso contrário, muitas incoerências e deturpações surgem, reforçando estereótipos. Mais que isso, tornando as falas forçadas e muito mais artificiais. Isso abre horizontes para discussões sobre questões de espaço, espacialidade, fronteiras e de identidades.

Considerações Finais

A História, como ressaltou Keith Jenkins (2007), é um discurso cambiante e em litígio. Seus objetos, seus problemas, suas fontes, suas metodologias dependem dos lugares de onde e para onde partem. Além disso, devem-se levar em conta os “porquês”, “para quê” e “para quem” a história é escrita e reescrita. Assim, tanto a História, quanto a Literatura e as histórias em quadrinhos, estão imersas no jogo de seus próprios campos e de seus discursos, mantendo certas conexões, pelas temáticas e objetos que abraçam e pela própria constituição das

narrativas.

Os quadrinhos, assim com outras narrativas, se apresentam como mais uma representação da realidade, pois sobre ela se debruça e a refigura. Dessa maneira, os quadrinhos, assim como a própria literatura, são idealizados a partir dos olhares sobre uma época, um espaço e uma temporalidade. No entanto, deve-se mencionar que a relação dessas narrativas como a realidade se manifesta com complexidade, com variados níveis de tal representação.

A prática escriturária do historiador, como destacou Certeau (2002), diante das características inerentes ao seu ofício, não se furta, pelo menos não deve, de sua aproximação dialógica com outras formas de narrar o mundo, as coisas, os acontecimentos e o próprio tempo. A escrita, assim, conforme o historiador francês, não só acaba por fazer a história como, também, por contar histórias. Nesse entremeio entre o fazer e o contar histórias que se encontram as narrativas ficcionais e a narrativa histórica. Relembrando as assertivas de Costa Lima (2006), compreende-se que as narrativas ficcionais, como a literatura e as histórias em quadrinho, são necessárias, variáveis, visto que a própria realidade é dinâmica, incognoscível, o que demonstra que o conhecimento é incompleto, parcial.

Considera-se, então, que a historiografia tem importância fundamental para o papel do historiador. Isso porque, paralelamente ao ato de fazer história está o de pensar sobre os diferentes caminhos e possibilidades da construção da narrativa histórica. Os percursos dos paradigmas teóricos e metodológicos, bem como a aproximação com outras ciências e a ampliação do olhar sobre fontes, fazem parte do trabalho de análise historiográfica.

Cabe ao historiador realizar a articulação entre o natural e o cultural, bem como da seleção das fontes com as quais intenta trabalhar. No entanto, as narrativas ficcionais se mostram não apenas como fontes, mas como olhares com os quais o historia-

dor lida no percurso de tal mediação, observando os lugares dos quais tais olhares partem e para onde são endereçados. Assim, não se pode esquecer das implicações disso para reflexões de matrizes várias, sejam sociais, culturais, econômicas, políticas, acadêmicas e pedagógicas. Dessa maneira, a historiografia, grosso modo, se apresenta como a reflexão dinâmica que a escrita da história faz sobre o seu próprio fazer e pensar. No tocante ao ensino, quando o professor promove as discussões e a crítica sobre o que já foi escrito, ele está, em certa medida, realizando um exercício de historiografia. Assim, entre linhas, textos e traços, a história é (re) contada conforme novos olhares e isso é importante para a própria sobrevivência e manutenção do fazer historiográfico.

Referências

ARAÚJO, Valdei Lopes de. Sobre o lugar da história da historiografia como disciplina autônoma. **Revista de História**. Juiz de Fora. Vol. 12, N. 01, 2006, p. 79-94.

AURÉLIO, Bernardo; OLIVEIRA, Caio. **Foices e Facões: a Batalha do Jenipapo**. Teresina: Núcleo de Quadrinhos do Piauí/Halley, 2009.

BARROS, José D'Assunção. História Serial, História Quantitativa e História Demográfica: uma breve reflexão crítica. **Revista de C. Humanas**, Vol. 11, Nº 1, p. 163-172, jan./jun. 2011

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras: 1996.
BANDÃO, Wilson de Andrade. **História da independência**

no Piauí. Teresina: FUNDAPI, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas:** o Imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

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

CHAVES, Monsenhor. **Obra Completa.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

CIRNE, Moacy. Por que ler os quadrinhos. In: CIRNE, Moacy et al. **Literatura em quadrinhos no Brasil:** acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

COSTA, F. A. Pereira da. **Cronologia histórica do estado do Piauí.** 2. ed. Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN, 2010.

COSTA LIMA, Luiz. **História, Ficção e Literatura.** São Paulo: Cia das Letras, 2006.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História.** 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

JENKINS, Keith. **A história repensada.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Francisco de Assis de. **Campo Maior em Recortes.** Campo Maior: Gráfica Modelo, 2008.

LUSTOSA FILHO, Carlos. **História em Quadrinhos sobre Guerra do Jenipapo será lançada na Feira HQ**. Cidade-Verde.com. Acesso em: 12/10/2015. Disponível em: <<http://cidadeverde.com/noticias/44160/historia-em-quadrinhos-sobre-guerra-do-jenipapo-sera-lancada-na-feira-hq>>

NEVES, Abdias. **A guerra do Fidié**. 4. ed. Teresina: FUNDAPI, 2006.

NUNES, Odilon. **Pesquisa para a história do Piauí: A independência do Brasil especialmente no Piauí: Manifestações republicanas: A ordem**. Teresina. FUNDAPI: FMC, 2007. 2.v

PIAUI. Revista **A Batalha do Jenipapo: 192 anos da Batalha do Jenipapo**. 2015.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo I). Campinas, SP: Papirus, 1994.

SÁ FILHO, Bernardo Pereira de. A participação Popular questionada no processo de Independência no Piauí. **Revista Cadernos de Teresina**, 20 maio 2005.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no Ensino. In: RAMA, Angela; et al. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 07-29.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela; et al. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 105-129.

HISTÓRIA DA AMÉRICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA PESQUISA E ESTUDO DA CULTURA IMAGÉTICA INDÍGENA

Paulo Augusto Tamanini

95

A historiografia contemporânea, desde que se abriu ao debate epistemológico inaugurado pela chamada micro-história, procura interpretar os ‘textos’, ‘imagens’ e os ‘acontecimentos’ focando suas análises no pensamento, percepção e ações do indivíduo, rompendo com o modo positivista, tradicional e *eurocentrada* de se fazer e ensinar História. Desde então, as ações, pensamentos, ideias, sentimentos e discursos deixam de ser analisados somente pelo crivo da razão, para serem percebidos por múltiplos recortes, o que, atualmente, abre ao pesquisador e ao professor da História da América novas formas de abordar suas experiências de pesquisa e ensino.

Neste sentido, a História da América, em seus campos de pesquisa e prática de ensino, também pode ter um encontro marcado com as fontes visuais. A imagem é um objeto de campo disciplinar singular dentro do próprio campo historiográfico

e que, no Brasil, passou a partir de 1990, a ganhar terreno como fonte documental para a pesquisa acadêmica (KNAUSS, 2006a).

Conforme pontua Ernesta Zamboni, desde a promulgação da lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que coloca os povos indígenas em evidência, no âmbito de todo currículo escolar, se reacende a necessidade de uma reflexão histórica sobre sua cultura no ensino de História da América. A Autora enfatiza ainda o imperativo de um registro historiográfico americano construído e contado por comunidades indígenas, levando em consideração seus conhecimentos, saberes, memórias e tradições (ZAMBONI, 2007). A referida lei 11.645/2008 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas quando do estudo da História da América é decorrente de uma crescente consciência histórica, inaugurada pela Nova História que procura valorizar os povos originários, desvinculando-se do exclusivo referencial imigrante europeu.

Ao se referir sobre alguns desafios que a educação no século XXI coloca principalmente no campo da História da América, Selva Fonseca alerta ainda para o fato de que os currículos escolares ainda não expressam os paradigmas da cultura contemporânea local, tampouco comportam práticas que considerem as diferenças sociais, culturais, étnicas, geracionais, de escolhas sexuais, religiosas, entre outras (FONSECA, S; ZAMBONI, 2008). Diante do exposto, infere-se que um projeto único e homogêneo de educação significava, na prática, excluir, consolidar distinções e criar ambiguidades entre grupos. Se por um lado havia o protagonismo de temas acerca da cultura dos povos indígenas americanos desde a lei de 2008, por outro, os seus intelectuais, professores, pesquisadores observavam que, considerando as diferenças étnico raciais, nas propostas e políticas educacionais, havia uma tímida mudança nas formas de abordar temas de que trata a História da América, e, especialmente, aqueles que reportam à cultura imagética indígena

americana.

Saber interpretar corretamente signos visuais tornou-se uma necessidade aos acadêmicos, pesquisadores e profissionais do ensino da História da América. E por isso mesmo, o estudo associado às imagens da cultura indígena pode se tornar uma singular ferramenta utilizada para efetuar trabalhos, tanto em pesquisas como no campo do Ensino.

Não é difícil depara-se com a cultura imagética indígena americana, em que desenhos, gravuras, inscrições nos corpos, nos artefatos de cozinha, buscam publicizar uma identidade local. Os historiadores observam nisso os símbolos e atributos culturais representativos, geradores de discursos e de pertencimentos acerca de uma comunidade que, para além de serem respeitados e valorizados, abrem maneiras novas de compreender o indígena americano contemporâneo em muitas de seus recortes.

A imagem possui um registro abrangente, baseado em um dos sentidos que caracterizam a condição humana. Se a escrita surgiu a partir de um domínio especializado, a leitura e interpretação de imagens sempre acompanharam o saber humano, desde o aparecimento do homem racional, porque a visão vem antes das palavras (KNAUSS, 2006). A interdisciplinaridade entre a História da América e o Estudo das Imagens viabiliza um aprimoramento continuado na qualificação da formação historiográfica de pesquisadores e educadores, levando em consideração a forte carga simbólica das imagens indígenas. Facilita igualmente a interconexão e o diálogo com alguns conceitos comuns tributário da História e da Educação acerca do objeto imagético nas pesquisas de História da América indígena.

As pesquisa e ensino de História, durante o período Republicano, especificamente no do Estado Novo, pautavam-se pela formação da identidade nacional e buscava envolver a sociedade e os estudantes no estudo e na afirmação de uma Unidade Nacional, sem reconhecer as diferenças regionais, ét-

nicas, religiosas e atribuir à toda população uma historicidade comum. Este viés nacionalista foi reforçado posteriormente na reforma de 1941 e na sequência na década de 1950 e 1970 com a introdução do estudo de História da América. No entanto, os princípios que nortearam a seleção dos conteúdos de História foram então o nacionalismo, o americanismo e a civilização (ZAMBONI, 2005). Atualmente, tanto a Educação quanto a História de modo geral, têm como orientação preocupar-se com suas dimensões éticas, políticas e epistemológicas mais abrangentes.

Ao se pesquisar e fazer um resgate historiográfico acerca do uso da imagem indígena na pesquisa de História da América, se pretende mostrar o conservadorismo que existiu nos currículos escolares no Ensino dessa disciplina. De igual modo, verificar os desafios enfrentados no processo de Ensino de História com o surgimento de novas propostas educacionais que colocavam em foco a recuperação das identidades locais, das coletivas, identificação e aceitação das diferenças, das aproximações e dos distanciamentos. Por isso, este artigo ao mesmo tempo em que busca articular os saberes das especificidades do uso da imagem no ensino e pesquisa de História América, centra-se na busca de perspectivas conceituais que abordem reformulações dos postulados teóricos. A conformidade de se pesquisar comunidades indígenas dentro de um programa curricular de História da América proporciona novos fôlegos para aprofundamentos diversos, análises conceituais polissêmicas. Afinal, a imagem é uma escritura aberta que se deixa ler por olhos destreinados e acostumados a decifrar as palavras.

História da América e a descoberta da imagem como narrativa.

No entender de Le Goff os fatos estão encadeados numa trama que explicam a ação, pensamento, ideias, subjetividades

dos homens no tempo (LE GOFF, 2003). Porque os acontecimentos não se desencadeiam isolados, o historiador durante séculos os registrava através da escrita, em suas rupturas ou continuidades. Como ferramenta e instrumento capaz de salvar a memória da fatalidade do esquecimento, a escrita era considerada então, o único meio competente capaz de ressuscitá-los do passado. Durante muito tempo, os historiadores acreditavam que o passado não poderia ser reconhecido para fora das fontes escritas oficiais. Tal critério, que perdurou até o século XIX, chegou a determinar que o tempo em que a escrita não fora dominada o passado não poderia ser narrado com veracidade e fundamentos lógicos. Contudo, as tendências historiográficas da Escola dos Annales, da História Social inglesa e da Nova História Cultural do século XX influenciaram a produção historiográfica se baseando em formas diversificadas de fontes. Essa renovação colocou em evidência novos temas, novos objetos e novos métodos promovendo uma verdadeira revolução na escrita da História, e, conseqüentemente, do ensino de História.

Após o advento da História Cultural, contudo, outras formas de narrativas começaram a despontar como alternativa de relatos historiográficos. Entre as diversas fontes inaugurais de se ler o passado, a imagem apresentava-se como ajustada senhora de conformar visões de mundo. As imagens no estudo da História da América passavam a serem observadas como parte valiosa de uma documentação para a compreensão de contextos narrativos acerca dos indígenas, deixando de ser mera ilustração das composições textuais. Chegava-se a conclusão que a imagem também era texto, documento, inscrição carregada de dizeres, informando através de sinais não ortográficos quem eram aquelas personagens ou atores do cotidiano americano.

A partir de então, no campo da História da América, as imagens circunscritas em um escrito não eram apenas olhadas, mas lidas. O campo de leitura se elasticizava para tomar o conjunto, a totalidade da narrativa que anunciava uma coerência

sistêmica acerca das comunidades indígenas americanas. Neste particular, a imagem transcendia-se da mera ilustração à materialização da evidência histórica, dado que se tornava registro de uma textualidade pictórica. No desdobramento da valorização das imagens, ela deslocava-se da margem ilustrativa para instituir-se texto elucidador, clareador das sombras provenientes do excesso de rebuscamentos literário. Ainda que diferente da grafia que desnuda o passado indígena pelas palavras e raciocínios lógicos *metamorfosados* nos diversos ajuntamentos de letras, a imagem notabilizava-se por uma forma de reflexão dedutiva, capaz também de mediar a construção de relatos com ardileza e encantamento e fiar modos de linguagens que se deixam enxergar por outras razões. Se o texto historiográfico discursivo bem construído e formulado sobre o índio habitante da América era capaz de seduzir o leitor pela logicidade e operações intelectuais incontestes, a imagem, por sua vez guardava seus artifícios que cabia ao Historiador da América, elucidar.

Os pesquisadores da História da América atentaram para o poder que uma imagem tinha em uma composição narrativa historiográfica, uma vez que, era a partir dela, por vezes, que a narrativa passava a ganhar inteligibilidade, entendimento, inspiração e, posteriormente, podia ser assimilado. Notava-se que da imagem brotavam os *insights* e não o contrário, decorrendo que a associação das palavras com a figura era capaz de direcionar sentidos e expressões não aquilatadas, codificar a lógica em construções semânticas eivadas de estética propensas a recompor a memória. De igual modo, os pesquisadores observavam que a constituição de toda e qualquer imagem tinha um rastro e historicidade; elas não eram simples resultados de atividades isoladas de introspecção desligadas das contextualidades das comunidades indígenas. Era também fruto de intenção, escolhas, vontades, mediado pelos diversos condicionantes; seu surgimento, não se esquivava e não passava ao largo das subjetividades, de processos em andamento que influetam

representações. A imagem analisada deste ponto de vista pelos historiadores, literatos, antropólogos, filósofos etc, ratificava a importância que detinha no processo de compreensibilidade da informação histórica latino-americana.

O ser humano aprendeu desde cedo a se comunicar pelos desenhos, pelas formas geométricas, depois pela junção de letras que decodificava seus murmúrios e gestos; as frases resultaram da elaboração racional e sintática de um entendimento; os enunciados e discursos decorreriam da gradual, intermitente e necessária *complexificação* do ato de se comunicar. É compreensível entender que por causa disso, no discurso acadêmico, a *reinância* do texto foi hegemônica quando pulverizava qualquer possibilidade de fazer da imagem sua companheira. Desde o final do século XVIII, porém, no campo das Ciências Humanas, com o surgimento dos inúmeros centros de pesquisa, com os recortes variados acerca de um mesmo objeto, o uso da imagem passou a ser visto como parte integrante de uma narrativa, porque descoberta como ferramenta capaz de extrapolar os limites do apenas informar e passava para o campo da polisssemia do educar. No processo de ensino-aprendizagem junto às maneiras novas de se construir um texto historiográfico era outra vez reificada ao posto da imprescindibilidade que sempre sonhara ocupar.

Se a imagem começava a ser observada como parte integrante da própria História da América acerca dos indígenas, tornava-se um elemento mensurável, não ficando imune das críticas e análises. Porque o que fazia dela algo possuidor de historicidade, fonte de documentação para produção historiográfica, era justamente sua especificidade textual, lida pelo viés da hermenêutica. Partindo da afirmação que as imagens são também estruturas narrativas, - por isso uma representação de um passado que se vale de fontes de cores e formas - o pesquisador atentava ao uso das ponderações teóricas e metodológicas quando do emprego dessa obliquidade informacional. Uma

das vertentes da história que tem recebido grande atenção no momento atual é aquela que se debruça sobre os diversos tipos de textos para pensar a escrita, a linguagem e a leitura de um fato, inclusive a iconográfica.

Como já referenciado, não é novidade para a História que aos mecanismos de produção de todo e qualquer texto, inclusive aquele que trata sobre o continente americano, orbitam as intencionalidades, a dimensão estética, a intertextualidade e a finalidade que, na atual corrente investigativa, não são obliterados quando da análise da fonte. Logo para o campo de conhecimento das comunidades indígenas do continente, o texto imagético precisa também ser confrontado, causar estranhamentos, desconcertos, suscitar perguntas, incomodar, cutucar, fugir da acomodação racional, do pedantismo de respostas prontas e ligeiras. Para o entendimento da História como ciência, a fonte imagética é por sua vez objeto dos escrutínios que garantam sua legitimação; por isso tende a ser dramatizada e desviando-se da arrumação conveniente que faz apenas sossegar, por um tempo, o sempre inquietante *insight* criador da pessoa humana.

Por isso, contextualizar o texto iconográfico com o qual se trabalha a História da América é indispensável para elucidar o lugar e o tempo em que fora produzido, levando em conta seu estilo, sua linguagem, o ambiente que envolve o escritor/autor e sua produção.

A História da América: a imagem no tempo, no espaço e a Educação

As problemáticas levantadas pelos diversificados campos de pesquisa e de ensino, em suas múltiplas áreas de conhecimento, fazem com que o ofício de ensinar a História da América não apenas decodifique os saberes a partir de só olhar e temporalidades. Por isso, é dentro de uma contextualização sócio cultural e pedagógico que o conteúdo acerca desse tema e, os

assuntos correlatos a ele, são estudados e interpretados à luz de um método. Isto posto, é possível inferir que os saberes da Educação no ensino de História da América são desdobramentos de uma acertada hermenêutica conceitual frente à uma determinada realidade resultante de perguntas, inquietações: como ensinar História da América usando de textos iconográficos.

No vasto mundo dos saberes e da produção de conhecimento, as generalizações conceituais por vezes explicam, mas podem também embaralhar e confundir a compreensão dos enunciados. E isso por vezes, acontece quando falamos das tendências do ensino, sem qualquer critério elucidativo. Ainda que as várias ciências compartilhem os mesmos saberes, sempre haverá uma área de interesse específico. A antropologia olhará para um objeto, respaldada em suas lógicas e métodos; de igual forma a História assim o faz, como também a Educação. Contudo a Educação responsável pelos procedimentos do ensino da História da América comunga de alguns conceitos comuns. Ainda que haja compartilhamento e a possibilidade de saberes, cada área de conhecimento, contudo, enxergará seu objeto com as lentes de seu próprio método, respaldado em teorias e que buscarão respostas às perguntas feitas dentro de um panorama historiográfico ou pedagógico.

Logo, quando se diz *Pesquisa e Ensino de História da América* quer-se contemplar e se referir à multiforme realidade do conhecimento acadêmico que tenta explicar e legitimar as ações relacionais do profissional de Educação com o do Pesquisador Historiográfico com a finalidade de transmitir saberes em conexão acerca do cotidiano, pessoas, culturas, arte, pensamento da América. Neste vasto campo de conhecimento, as vozes de tantos profissionais do ensino e pesquisa que se somam a tantas outras, interrogam a prática educativa em sua hermenêutica, ao mesmo tempo em que procuram um espaço de legitimação dos métodos de se educar e pesquisar sobre as comunidades indígenas americanas, por exemplo. Essas múlti-

plas vozes refletem como o pensar educativo e investigativo é também tributário dos apelos da contemporaneidade.

Como na História da América, cabe também à Educação revisar ou reconsiderar conceitos, usar de linguagens apropriadas e reinterpretar as fontes imagéticas à luz das demandas de atuais contextos, tendo o cuidado, no entanto, de não cair no casuísmo ou modismos. Então, é preciso pontuar que o Ensino de História, como outras áreas do saber, ainda que não esteja cega às realidades de cada tempo, não é de toda instável, uma área de saber cambaleante em seus fundamentos, e que se deixa seduzir facilmente por *apelos da hora* ou pelas inconstâncias de épocas. Tenta, outrossim, acalentar as inquietações, sem perder seu prumo. O olhar que educa sobre os diversos temas que trata a História da América enriquece o próprio campo da ciência, uma vez que, é através das questões levantadas na prática educativa que o pesquisador pode exercer a crítica de seu ofício.

Assim, as diversas linguagens educacionais que surgem, tendem a estar dentro de uma lógica e coerência respaldada em pressupostos específicos advindos das circunstancialidades do que trata a História da América. As discussões, os métodos de ensino e pesquisa, as perguntas levantadas giram em torno da natureza e especificidade do binômio pesquisa-ensino, sem que haja riscos de perda de identidades.

Todo e qualquer fonte de pesquisa tem um endereço, uma referência espacial por onde é facilmente localizável. As fontes imagéticas não escapam dos endereçamentos. Logo, interpretar as fontes imagéticas no campo da História da América implica a adoção de métodos que possam decifrar os códigos de linguagem. O estudo do tempo e do espaço em relação a fonte imagética tende, dessa forma, a ser um mergulho valioso e de interpretação poliédrica sobre a identidade, cotidiano e arte das muitas comunidades que povoam a América.

Quer material ou não, a fonte imagética está circunscrita

em um lugar, onde é possível flagrar os descaminhos ou trajetos nem sempre lineares das relações entre a textualidade e a hermenêutica do pensamento historiográfico. Se o lugar torna possível a pesquisa, é porque delimita o campo de investigação, as possibilidades de interpretação e as problemáticas levantadas. A América passa a ser compreendida mais que porção geográfica localizada, instituindo-se lugar de alastramento e de maneiras de se chegar a conhecer um objeto historiográfico.

Michel de Certeau (2007) certifica que o lugar tem suas especificidades construídas pela deambulação dos viventes e circunstâncias. E sem os lugares as fontes seriam parcialmente analisadas, porque, é, segundo o autor jesuíta, no espaço que pulsam as circunstâncias, acontecem as contradições, as rupturas e as continuidades. Logo, o termo **lugar**, ocupa um ponto chave na análise de toda investigação e prática da Historiografia americana. Atento a essa peculiar observação, pode-se com mais largueza compreender os cenários descritos nas narrativas textuais, dentro de um panorama dilatado, para além de referência de algo pontualmente situado, espreado-se à dimensão simbólica onde o acontecido se aninha.

Logo, a narrativa historiográfica acerca dos indígenas na América embalada pelo tempo chega ao texto para lá encontrar concretude, ganhar não somente uma moldura epidérmica, mas legitimidade discursiva e inteligibilidade narrativa. O espaço da América, então, mais que cenário de cada acontecer histórico edificado no desdobrar do tempo, faz parte essencial de um enredo que se deixa invadir pelos olhos do pesquisador a procura de entendimentos. Logo, torna-se importante observar que o objeto de análise do Ensino de História deva também ser percebido igualmente em suas relações espaciais nas quais tudo se conecta.

Santo Agostinho informava que o tempo está ligado à memória e que o homem tem a capacidade de conservar lembranças do passado já que nele as coisas já não existem, existindo

apenas na alma a memória das coisas passadas (AGOSTINHO, 1990). Assim, na História, quando se pensa o tempo, fala-se da impressão ou da percepção que os fatos poderiam ter causado em pessoas, em um grupo ou uma comunidade. Parece que o pensamento de Agostinho, partindo de conceitos objetivos, aclarou a realidade subjetiva acerca do termo, oportunizando enxergar no presente as coisas passadas.

Tal assentimento vem ao encontro do que afirma Henri Bergson: a existência de dois tempos (BERGSON, 1999). O tempo dos físicos e matemáticos é, segundo o autor, aquele esquemático e espacial, por isso fugidio: é o momento do acontecimento ou da narrativa. Contudo, há o tempo real movido pela sucessão, mudança, continuidade, memória e pela criação. Esse é o tempo que tem a capacidade de modificar, de alterar e de criar situações. Verifica-se que este é o tempo da escuta da narrativa, capaz de obstruir barreiras, pular séculos e fazer parecer que a mensagem ainda carrega o calor da boca de quem a proferiu.

É o tempo que se deixa descobrir em sua duração pela perspectiva da subjetividade. O tempo da escuta das narrativas historiográficas, por exemplo, não é o mensurável; é aquele que encontra acolhimento e tem relação com a memória. A História percebe a memória como instrumento que permite estabelecer uma relação entre o que aconteceu com o momento presente, religando dois instantes um ao outro. A duração de cada acontecimento está relacionada ao grau de interesse que a memória estabelece com as correlações da vida do presente. Assim, a duração do tempo em uma narrativa bem mais que um processo perceptível e pragmático de conhecimento em conexão, expressa a forma de se posicionar frente a uma mensagem. A História busca no passado a inteligibilidade das narrativas.

Percebe-se então que o tempo e o lugar em que toda e qualquer narrativa historiográfica é construída institui-se peça-chave para se compreender o porquê de a imagem acerca

de comunidades indígenas do continente Americano tornar-se referência de identificações e geradora de novos sentidos. Desta feita, os lampejos imaginativos de lugares, pessoas, circunstâncias são cenários em que teatralizam os relatos e a prática da historiografia.

Taxonomia e outras contribuições para a compreensão das fontes imagéticas no campo da História da América e na Educação

A História da América não está atenta somente aos fatos que se sucederam no Continente Americano, da mesma forma que a Educação não pode prescindir-lo para ensinar. Ambas como Ciência, necessitam olhar igualmente para tempos que não são seus, buscando no passado e no presente os quadros de referência de seus textos, os fundamentos e as fontes para suas narrativas. Os olhares retrospectivos e reflexivos de ambas lhe possibilitam trabalhar interdisciplinarmente, quando podem servir-se de conceitos comuns tanto na pesquisa quanto no de ensino acerca das fontes imagéticas. Assim ambas não se eximem de se abrirem à interdisciplinaridade para melhor elucidar as questões levantadas na prática educativa e de pesquisas e de serem confluentes com áreas que enxergam para o mesmo objeto.

De sorte que, se estão no passado as fontes de conhecimento da História, e no presente as formas contemporâneas de ensiná-la, a pesquisa e o ensino podem igualmente servir de substratos para a tessitura de uma hermenêutica que por si apontam caminhos criativos para a interpretação das fontes imagéticas. Com o intercurso da História, os pesquisadores e educadores podem se servir de métodos para adotar outras perspectivas, dispor de novos caminhos no trato com as fontes imagéticas e observá-las como discursos a serem analisados ou redes de práticas e representações a serem compreendidas em

um contexto de ação cognitiva. Afinal,

O cotidiano escolar, as práticas de ensino de professores e alunos e os materiais escolares começaram a ser considerados relevantes no processo educacional e, nesta perspectiva, as disciplinas escolares tornaram-se objeto de investigação, buscando-se justificar ou compreender o papel e o significado de cada uma delas na definição dos novos currículos, e preocupando-se, entre outras dimensões, em identificar e apreender o conhecimento escolar por elas produzido (BITTENCOURT, 1999, p.147).

A confluência com a História, por exemplo, oportuniza a Educação a se utilizar do método da *taxonomia* que capacita uma determinada ciência a fazer uma organização, aparelhamento, catalogação e releitura das fontes de pesquisa e, por derivação, dos atos diagnosticados naquela fonte. A *taxonomia* é um método de classificação historiográfica que leva a entender melhor o vasto e complexo universo que constitui o conjunto de todas as fontes históricas possíveis – o que, rigorosamente, coincide com toda a produção material e imaterial humana que pode permitir aos historiadores interagirem com as várias sociedades localizadas no tempo.

O método *taxonômico* insta o Historiador a constantemente fazer algumas perguntas fundamentais às suas fontes, aproximando-as do objeto cercado com questões para melhor compreendê-lo. Como na História, as fontes do saber imagético não estão mortas, finalizadas, engessadas, cristalizadas; também se caracterizam pela dinamicidade do existir. Porque foram criadas, geradas ou distinguidas, sobre elas pesam as condições de sua feitura: ideologias, intencionalidades, derivações, posicionamentos, subjetividades. Desde modo, as questões incididas, quando relacionadas e arguidas, lhe dão sobrevidas, novos fôlegos e respiros que levam a produzir conhecimento intermitente, deixando cada vez mais de lado a mera reprodução, repetição, cópia que, conseqüentemente, aleija a possibilidade

de criação e inspiração acerca de seu objeto. Como se pode inferir da precedente análise acerca do tempo e das fontes, as perspectivas diretoras da interpretação das fontes imagéticas na História da América portam uma natureza dúplice. A objetividade e a subjetividade mobilizam-se para interpretar a experiência do passado a partir de textos e de imagens textuais.

Em um mundo pós-moderno de cultura plural, torna-se imperioso que o respeito pelo diferente seja a linha condutora do se saber viver em sociedade. Nesse tempo de múltiplos discursos, no Brasil, imposta-se um desafio que tenta conciliar ou rearranjar os costumes culturais com outros elementos, outros símbolos, outras composições de crenças, outras práticas e experimentações, ofertados por redes de relações encenadas em cada espaço. Isto posto, as fontes imagéticas para as pesquisas dos vários objetos que circundam a História da América tentam contribuir com a permuta de formas de conhecimentos, mapeando relações lógicas com as outras formas de inteligência qual um vocativo cognitivo amplo.

A experiência cultural imagética indígena expressa na iconografia suscita debates qualificados e troca de experiências acadêmicas, tanto no campo de pesquisa quanto no de ensino. Torna-se cada vez mais imprescindível observar as fontes imagéticas indígenas no ensino de História à luz dos teóricos e metodologia de Ensino de História e concepções historiográficas.

Isto posto, é possível então, resgatar um itinerário da educação e ensino de História usando da densa herança imagética indígena perceber a construção de uma consciência histórica local, em que se reavaliam os entendimentos acerca das que pululam no continente. Por isso, na Pesquisa e no Ensino de História, tende-se a evitar cada vez mais a analisar as imagens apenas como explicações de textos, quais coadjuvantes da escrita. Torna-se importante se ater à percepção objetiva que demonstra uma leitura de um mundo visível, desdobrado nas tramas de se registrar e afirmar uma aprendizagem em contínua colaboração, troca, interconexão. Assim, as narrativas, ou

histórias que são construídas, permitem um superar constante de concepções individualistas e autorreferenciadas de mundo, possibilitando a ampliação do horizonte cognitivo, a partir do reconhecimento do outro e dos vínculos que os conectam à sociedade e à humanidade.

Conclusão

Como lembrou Chartier, a imagem não obedece a uma trajetória sequencial ou um estilo igual ao da escrita, mas trilha seus próprios caminhos para uma correta interpretação do que nela se contempla (CHARTIER, 2010). O uso das imagens pela Historiografia estende seus rizomas para além da pura decoração; oportunizava a inteligibilidade e a estética do texto. Como em todo lugar, seja no livro ou exposta em um painel, a imagem é contemplada. A contemplação é a comunicação com a beleza e a beleza é essencialmente gratuita, não se impõe apenas se propõe. Por causa do seu espectro de notabilidade, a análise da imagem, nas suas mais diversas modalidades e inspirações, atraiu renomados pensadores da arte, filósofos - preocupados com a percepção estética, e historiadores. Isto porque na feitura de toda e qualquer imagem gravita um contexto socioespacial, uma cronologia em que se encaixam os fatos, um tempo Histórico.

Como a imagem da arte indígena em solo americano está circunscrita em um espaço e tempo, conhecer o lugar e a datação em que foi criada fornece elementos necessários para uma narrativa historiográfica mais precisa. O caráter informacional da análise depende, é claro, do conhecimento da área de interesse. A História da América analisará as imagens sob prismas teórico e metodológicos de sua pertinência, que podem ser comungados, compartilhados com outros campos de conhecimento, para se alcançar leituras mais densas. Na área do ensino de História as imagens constitui com a Educação efeito

reflexivo de entendimento.

Partindo da afirmação que as imagens são também uma forma de narrativa, representam então, uma percepção de passado, fazendo uso das formas figurativas para construir um texto. Decorrente disso, observa-se que a vertente da História que tem recebido grande atenção no momento atual é a que se debruça sobre os diversos tipos de textos imagéticos para pensar a escrita, a linguagem e a leitura de um fato. Não sendo novidade para os pesquisadores da História da América que aos mecanismos de produção dos textos orbitam as intencionalidades, a dimensão estética, a intertextualidade e a finalidade torna-se imprescindível que novos fundamentos teóricos auxiliem observar o objeto sob esta perspectiva. Tal assertiva é ainda mais válida quando se trata da hermenêutica das imagens da arte indígena em uma narrativa historiográfica da História da América.

Referências:

AGOSTINHO. **Confissões**. Lisboa: Apostolado da Imprensa, 1990.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BITTENCOURT, C.M.F. Apresentação. IN CHERVEL, André e COMPERE, Marie Madeleine. **As Humanidades no Ensino**. Educação e Pesquisa. 1999, vol.25, n.2, pp. 147-148.

BITTENCOURT, Circe. **O ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BURUCÚA, José Emilio (Org.). **Historia de las imágenes e historia de las ideas**. La escuela de Aby Warburg. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.18, n.35, p. 217-224, 1998.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Ensino de história**: reflexões e novas perspectivas. Salvador: Quarteto, 2004.

FONSECA, Selva. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2013.

FONSECA, S; ZAMBONI, E. **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008

112

KNAUSS, Paulo (Org.) ; Calainho, Daniela Bueno (Org.) . **Usos do Passado** - XII Encontro Regional de História. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2006.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**. Uberlândia, vol.8, n.12, jan-jun. 2006b.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Texto visual e texto verbal. **Revista Catarinense de História**, n. 5, p. 67-85.

LEVALOIS, Christophe. **Prendre soin de l'autre**. Une vision

chrétienne de la communication. Paris: CERF, 2012.

O'GORMAN, Edmundo. **A invenção da América**. Reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu dever. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. Belo Horizonte: Autentica, 2002

ZAMBONI, E. (org.). **Digressões sobre o Ensino de História**: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Maria do Cais, 2007

ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 11, jul. 2005

ALMANAQUE DA PARNAÍBA: subsídios para a história da educação através da publicidade de instituições de ensino - (1924 a 1982)

Jeferson Luís Marinho de Carvalho
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

115

No Brasil, a História da Educação, desde a década de 1980 tem ampliado seus domínios, passando por um processo de renovação, tanto dos objetos e fontes de pesquisa, quanto dos aportes teóricos e metodológicos que sustentam as investigações. Entre as fontes para as pesquisas em História da Educação que tem chamado atenção dos pesquisadores estão os chamados *impressos*. Dentre esses, sobressaem-se alguns que são considerados documentos promissores para a compreensão da educação de outros tempos destacando-se: os livros didáticos, os periódicos relacionados ao ensino, os jornais, as revistas, os almanaques e os manuais de civilidade. Esses documentos são suportes que registraram de diferentes formas o processo histórico da educação. Entre eles há um tipo de impresso ainda pouco explorado em pesquisas de História da

Educação e que tem chamado atenção dos investigadores pela sua singularidade e pelo potencial que apresenta para subsidiar os estudos nesse campo, são os almanaques.

Em virtude dessas características, utilizou-se como fonte, nessa pesquisa, um periódico de publicação anual conhecido como Almanaque da Parnaíba. Entre as distintas possibilidades de estudos sobre a educação, conferidas pelo Almanaque, elegeu-se para a análise as publicidades das instituições escolares entre os anos de 1924 e 1982, que perfaz um total de 59 edições. O objetivo é identificar algumas instituições de ensino, presentes no Almanaque da Parnaíba, através de suas respectivas publicidades, que se sobressaíam no contexto educacional, não só da cidade de Parnaíba, mas em outras cidades do Nordeste brasileiro. Também compreender, através dos discursos das propagandas, o que valia a pena ser valorizado como educação qualidade.

Nas seis décadas analisadas ainda é possível perceber as transformações relacionadas ao que a sociedade de uma cidade, de modo específico, e de uma região do Brasil de maneira mais ampla, considerava uma educação de qualidade. A escolha pelo Almanaque da Parnaíba se justifica por ser uma publicação que abrange um longo período de forma ininterrupta, teve apenas dois editores que mantiveram as características editoriais do Almanaque, praticamente, inalteradas. Nesse sentido esse documento se apresenta como importante fonte sobre a Educação na cidade de Parnaíba e no Estado do Piauí.

O Almanaque e o contexto histórico de Parnaíba

Na primeira metade do século XX, a cidade de Parnaíba tem sua economia marcada pelas exportações de produtos do extrativismo regional por via marítima. A grande atividade comercial é resultado de décadas do fluxo constante de mercadorias diversas: charque, algodão, cera de carnaúba, etc., entre

o Porto das Barcas¹ e alguns países europeus como Portugal, Inglaterra e França. Esse fluxo permite também a entrada de influências culturais que transitam por meio das páginas de impressos como as grandes enciclopédias e os almanaques produzidos no exterior que inspiram a elite intelectual de Parnaíba em direção a um desenvolvimento urbano nos moldes da *belle époque* francesa.

A cidade de Parnaíba durante muito tempo esteve na vanguarda econômica, social e cultural entre as cidades piauienses. Na imprensa seu pioneirismo é destacado por Pinheiro Filho que lembra,

Acontece que Parnaíba teve oportunidade de possuir jornais antes mesmo de Oeiras e Teresina, devido ao empório comercial que representava, e a ligação marítima com as demais províncias e depois Estados do Brasil, e países do mundo. Não sentiu, porém, esta necessidade, pois, que ali se recebiam regularmente jornais do Maranhão, de Pernambuco e da Corte (PINHEIRO FILHO, 1972, p. 39).

Nesse ambiente, no início do século XX, o comerciante Benedicto dos Santos Lima², editou e distribuiu o primeiro almanaque da cidade de Parnaíba em dezembro de 1923, o

¹ Antiga área portuária localiza as margens do rio Igarauçu que servia para entrada e saída de mercadorias do exterior.

² Benedicto dos Santos Lima: nasceu no povoado de São Raimundo, zona rural da cidade de São Bernardo (MA) em 27 de maio de 1893, filho de José Estevão dos Santos Lima, agricultor, e Genuína Correia Lima. O Bembém, apelido que ganhou ainda criança, viveu parte de sua infância no Maranhão onde aos dez anos de idade aprendeu a ler, até que em agosto de 1910, antes de completar dezoito anos, vem residir em Parnaíba, cidade que era a mais próspera da região e que atraía vários jovens nessa época. Trabalhando no pé do balcão, como auxiliar na empresa de José Coelho Lima, até os anos de 1917. Benedicto dos Santos Lima dividia seu tempo entre o trabalho e o estudo. (Almanaque da Parnaíba, 1959, 1985 e 2004).

Almanack da Parnahyba foi produzido com a intenção de presentear amigos e fregueses da Mercearia Bembém, inaugurando assim, com uma grande festividade um marco na história da cidade e do Estado do Piauí. (ALMANACK DA PARNAHYBA, 1924). As edições do Almanaque seguiram ininterruptas até o ano de 1982, conforme Quadro 1. Essa situação se modifica em virtude do falecimento de seu segundo proprietário e editor, Ranulpho Torres Raposo³, em 1980.

Quadro 1 - Publicação do *Almanack da Parnahyba* (1924-1981)

Período (ano)	Nº da Edição	Total de Edições	Responsável
1924 a 1941	1 a 18	18	Benedicto dos Santos Lima
1942 a 1982	18 a 58	40	Ranulpho Torres Raposo

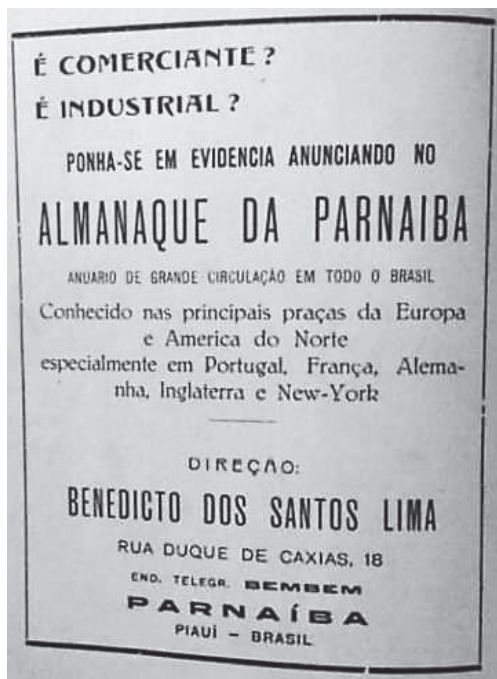
Fonte: Elaborado pelo autor com base no Almanaque da Parnaíba (2004)

Desde a sua primeira edição o Almanaque da Parnaíba tornara-se referência na cidade e no Estado e, a cada início de ano, sua publicação era aguardada pela população. Além de ser um meio de publicação de contos, poesias, curiosidades, passatempos e dados estatísticos, suas páginas eram repletas

³ Ranulpho Torres Raposo: nasceu na cidade de Miguel Alves (PI) em 28 de maio de 1900. Filho de Gustavo Pinheiro Raposo e Anália Torres Raposo. Veio para Parnaíba com sua família no ano de 1904 e residiram até 1916, quando teve que retornar à cidade de Miguel Alves. No ano seguinte, 1917, mudou-se para a Capital da Província, a cidade de Teresina, onde foi estudar o curso ginásial no colégio Liceu. Nesse período empregou-se em uma tipografia e o contato com vários impressos despertou sua paixão pelo jornalismo. (Almanaque da Parnaíba, 1981, 1985 e 2004).

de anúncios de empresas locais e de outros estados que aproveitavam sua grande circularidade, que era inclusive usada para atrair mais anunciantes.

Figura 1 - Chamada para anunciantes no Almanaque da Parnaíba em 1934.



Fonte: Almanaque da Parnaíba (1934, p. 234).

Essa grande circularidade anunciada pelo próprio Almanaque deve ser vista com reserva, pois a Figura 1 é uma peça publicitária e sua interpretação deve ser relativizada. O Próprio Almanaque da Parnaíba avulta a importância da publicidade em suas páginas, o que pode ser percebido na citação:

A publicidade é uma atividade digna, honesta e alevantada, representando um grande veículo para difusão de tudo aquilo que necessitando de ser conhecido deve ser propagado e divulgado em todos os meios, em todos os centros. Ela é útil a toda a gente, a todas as profissões. Amparemos, pois, sob todos os aspectos a publicidade piauiense, na convicção de que, com isso concorreremos, também, para a grandeza do Estado (ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1938, p. 295).

Uma análise crítica quanto à publicidade encontrada no AP é apresentada pelo poeta e escritor parnaibano Alcenor Candeira Filho, que em uma edição do próprio Almanaque da Parnaíba em 1997 sob a responsabilidade editorial da Academia Parnaibana de Letras pondera:

A propaganda em Parnaíba daquele tempo lidava apenas com textos e imagens estáticas. Nesses anúncios rudimentares enfadonhos avultam os textos prolixos, com enumeração dos produtos disponíveis. As ilustrações eram raras e, a exemplo dos textos, pouco inventivas. Aqui e ali, a fotografia do empresários-anunciante, ou da fachada da sede do estabelecimento, ou da principal mercadoria a venda. (CANDEIRA FILHO, 1997, p. 101).

Deve-se destacar que os recursos editoriais e gráficos da referida época eram limitados e, em inúmeros editoriais redigidos pelo senhor Bembém na “abertura” do Almanaque da Parnaíba ficam patentes suas queixas pelas dificuldades de manter a continuidade dessa publicação que exige “sacrifícios” e “esforços” constantes. Alcenor Candeira Filho continua sua exposição crítica descrevendo:

Mas, se a publicidade da época, nitidamente amadorística, não se harmonizava com os princípios elementares da propaganda – que recomendavam o uso de textos curtos, claros, leves, comunicativos -, trazia pelo menos um aspecto positivo: enumerando exaustivamente suas atividades e suas

mercadorias, os comerciantes, sem o saberem, estavam escrevendo importante página da história econômica da cidade, relacionada justamente com seu período de glória e de exuberância (1920-1950). Ao longo dos anos o Almanaque contou com centenas de anunciantes. Alguns desses eram empresários de fora que disputavam o mercado local. A maioria era constituída de firmas parnaïbanas. Pelos anúncios podemos conhecer os produtos em oferta, as características do mercado, a competição entre os empresários, a mentalidade dos clientes e negociantes, o modismo [...]. (CANDEIRA FILHO, 1997, p. 101).

Concordando com as assertivas de Alcenor Candeira Filho fica evidenciado o quão importante foi a publicidade para o Almanaque da Parnaíba, não só pelo fato de ser ela o seu principal provento, mas também por colaborar com a escrita de parte da história local. Com essas observações em mente outras formas de publicidade chamaram a atenção e potencializaram o estudo aqui apresentado diz respeito aos anúncios relativos as propagandas sobre as instituições de ensino da Cidade.

A escola de qualidade nos anúncios publicitários do Almanaque.

Quais reflexões são possíveis quando se elege para a análise às publicidades vinculadas à Educação presentes no Almanaque da Parnaíba?

Considerando-se que a própria definição de educação não é assim tão simples, compartilha-se do questionamento de Peter Burke ao refletir sobre:

E o que é educação? Apenas o treinamento transmitido em algumas instituições oficiais como escolas ou universidades? As pessoas comuns são ignorantes ou simplesmente têm uma educação diferente, uma cultura diferente das elites? (BURKE, 1992, p. 21).

Em uma pesquisa que também se utiliza de almanaques como fonte, Vera Casa Nova apresenta seu juízo em relação à educação presente nesse suporte.

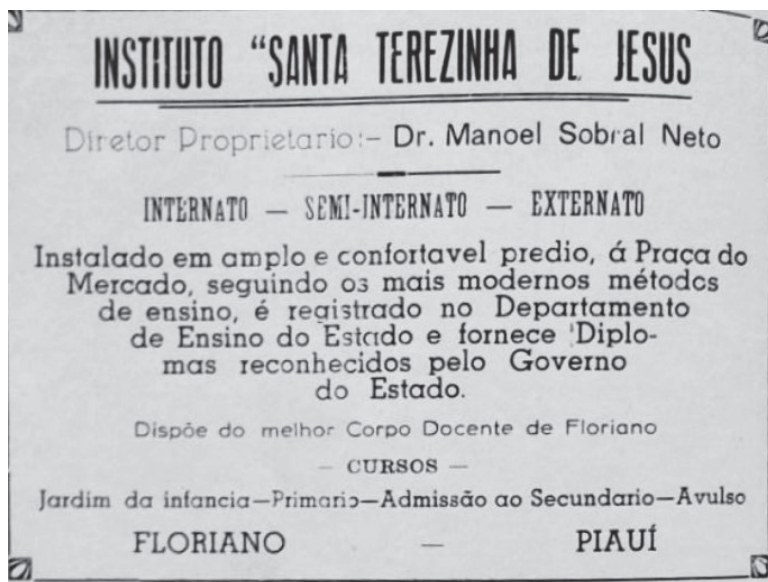
Formando e informando, através da prática ideológica do ensinar, o almanaque vai assim se constituindo em fonte de saber e conhecimento. Mesmo que essa instrução seja sobre conteúdos considerados fúteis pela cultura humanística tradicional, vai o livrinho difundindo e explicando o mundo através de suas representações. (1996, p. 85).

Neste estudo do Almanaque da Parnaíba, na medida do possível, a análise se aterá às publicidades de algumas instituições de ensino, de dentro e de fora do Piauí, que foram estampadas em algumas das edições. Embora não tenham sido muito comuns ou constantes, essas publicidades ainda sim colaboram com a História da Educação e, em especial com a História das Instituições Escolares, formando um subsídio importante dentro dessa temática.

Obviamente a qualidade de ensino de uma instituição escolar não possa ser diretamente auferida pela publicidade que a mesma divulga. Mas o que é qualidade de ensino? “Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente” e, portanto, se transforma de acordo com a época (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP/MEC, 2004, p. 5). A publicidade objetiva, entre outras coisas, apresentar um discurso que evidencie os diferenciais de uma escola em relação às outras, como por exemplo, equipe docente qualificada, ótima localização, melhores instalações físicas e equipamentos didáticos, etc., isso se reflete na “influência que a publicidade e a não publicidade exercem no julgamento que a sociedade faz sobre a qualidade educativa de uma instituição de ensino” (SALES, 2000, p. 265).

A **Figura 2** é um exemplo desses diferenciais destacados em uma peça publicitária.

Figura 2 – Anúncio do Instituto Santa Terezinha de Jesus (1939)



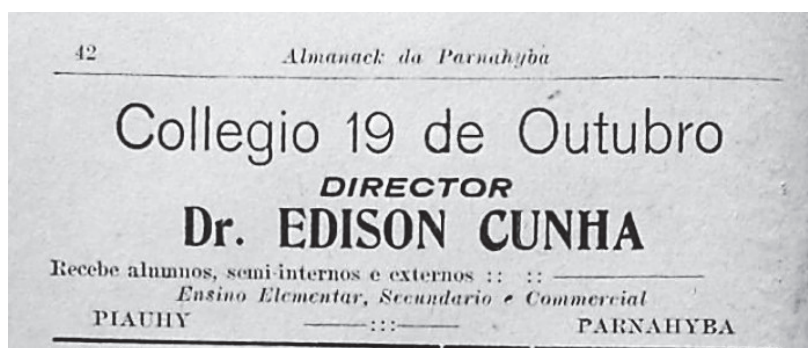
Fonte: Almanaque da Parnaíba, 1939, p. 290.

Não se pretende aqui promover um estudo semiótico das peças publicitárias analisadas, mas, lembrar que a publicidade trabalha com argumentos de persuasão, tais como, estético e de discursos. Esses argumentos geram representações sobre o que vem a ser uma escola ou ensino de qualidade, embora por isso mesmo sejam diferentes para cada possível “cliente”, de acordo com citação, “O valor atribuído aos diversos tipos de escolas é fruto de um processo sócio-histórico de julgamento social, que se estabelece e se manifesta nas representações sociais de escola que os sujeitos compartilham em um dado contexto” (SALES, 2000, p. 262).

Assim, tentar-se-á destacar alguns diferenciais de qualidade extraídos das publicidades presentes no Almanaque da Parnaíba.

Os anúncios de Instituições de Ensino nas páginas do AP estiveram presentes com maior veemência nas primeiras décadas de sua edição entre 1920, 1930 e 1940. Uma consulta específica à procura desses anúncios nas edições seguintes revela a sua escassez gradativa. Nas Figuras 3 e 4 são apresentados alguns exemplos dessa forma de anúncio na década de 1920.

Figura 3 – Primeiro anúncio de uma Instituição de Ensino no Almanaque da Parnaíba (1924)



Fonte: Almanack da Parnaíba (1924, p. 42).

Esse primeiro anúncio trata-se do colégio 19 de Outubro, dirigido pelo professor e advogado, Dr. Edison da Paz Cunha, localizado em Parnaíba. Na prática era mais uma residência particular em que se prestava o serviço de ensino para aqueles alunos cujas famílias tivessem condições de arcar com as despesas. Essa forma de oferta de instrução era praticada com regularidade em todos os estados brasileiros no início do século XX.

Segundo Campos (1940) as melhorias na instrução pública no estado do Piauí, avançaram somente a partir da década de 1930, com o denominado “desafogo econômico”. Situação que se configura em virtude do governo do Piauí dotar, nessa

época, as cidades e as vilas de estrutura educacional mais adequada, com edificações e orçamentos específicos.

Anterior à década de 1930, o ensino primário era praticado em escolas que funcionavam “nas residências das professoras” e os “alunos tinham que levar suas próprias cadeiras para sentar-se”, além dos “baixos salários pagos aos professores.” (MENDES, 2012, p. 134).

Figura 4 – Primeira fotografia sobre Educação no Almanaque da Parnaíba (1925)



Fonte: Almanaque da Parnaíba (1925).

A Figura 4, como forma de anúncio de uma instituição que ensina datilografia, apresenta vários aspectos interessantes que permitem uma reflexão variada sobre a educação em Parnaíba. Em primeiro lugar temos uma turma de um curso profissionalizante de datilografia, que conforme se observa, visava a atender as necessidades econômicas da cidade que há muito

tempo despontava comercialmente. Segundo, a presença de alunos e alunas de idades diversas. As turmas mistas não eram tão comuns naquela época. Terceiro, uma mulher sendo professora, embora a docência fosse considerada uma profissão feminina, a datilografia era ainda ocupada majoritariamente pelos homens que trabalhavam em repartições públicas ou em escritórios, mas que começava a ser espaço de disputa no mercado de trabalho entre homens e mulheres no início do século XX.

Somente dois anúncios de instituições escolares foram encontrados no Almanaque da Parnaíba que fazem menção ao trabalho efetivado por mulheres como uma profissional e não como dona-de-casa.

Figura 5 – Anúncios de Instituições de Ensino no AP na década de 1930.

126



Fonte: Almanaque da Parnaíba (1933, p. 151) (E) e; Almanaque da Parnaíba (1936, p. 135) (D).

Na Figura 5 há outros exemplos de Instituições Escolares, fora da cidade de Parnaíba, anunciadas na década de 1930. O “Ginásio Municipal São Francisco de Salles”, em Teresina, PI, é um exemplo de uma instituição que apesar do nome “Municipal” era uma escola particular de ordem confessional e, pela fotografia fica evidente que se trata de uma escola para “meninos”. A arquitetura é típica das escolas modelos do início do século XX, ou seja, retangular, máximo aproveitamento do espaço e “pé direito” alto, retratando a grandiosidade e exuberância da construção. Embora aqui o intuito não seja uma divulgação com finalidade comercial, essa publicação serve como referência sobre as instituições de ensino presentes no Almanaque da Parnaíba. O “Ateneu Teixeira Mendes”, em São Luís, MA é uma instituição de ensino secundário, também particular, que tentava atrair o interesse de seu “público” através das imagens de seus utensílios didáticos e a descrição do aparelhamento de seus “gabinetes”.

Na cidade de Parnaíba houve uma grande Instituição de Ensino que deixou suas marcas para a Histórica local, trata-se da “Escola União Caixeiral” fundada em 1918, como “Sociedade Civil União Caixeiral”, teve em 1922, o lançamento da pedra fundamental de seu edifício sede (Figura 6) concluído em 1937. Tornou-se referência na educação comercial nas décadas de 1930 e 1940, com o nome de “Escola Técnica de Comércio da União Caixeiral” e se popularizou como “Escola União Caixeiral”. Nesse anúncio se destaca a construção imponente, no qual se entende que as condições materiais de uma instituição são sinônimos de educação de qualidade.

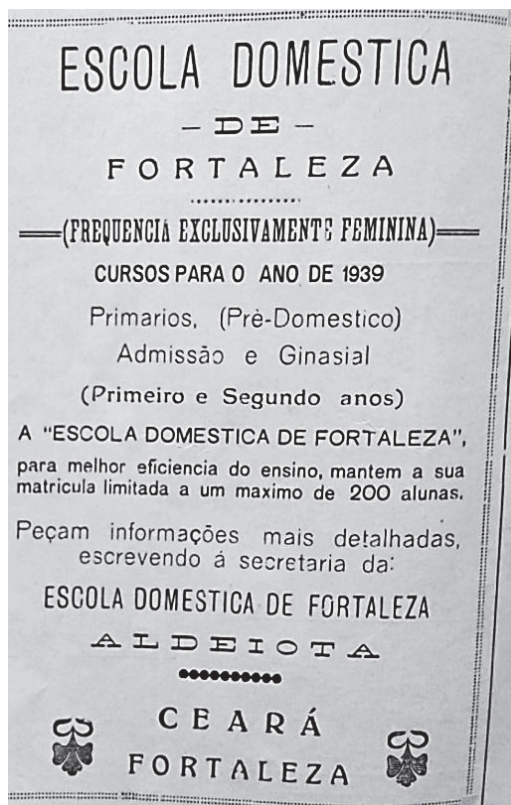
Figura 6 – Anúncio da Escola União Caixeiral no AP (1938)



Fonte: Almanaque da Parnaíba (1938, p. 165).

Outro exemplo de anúncio de Instituição Escolar corresponde ao final da década de 1930 é apresentado na Figura 7.

Figura 7 – Anúncio da Escola Doméstica de Fortaleza (1939).



Fonte: Almanaque da Parnaíba (1939, p. 240)

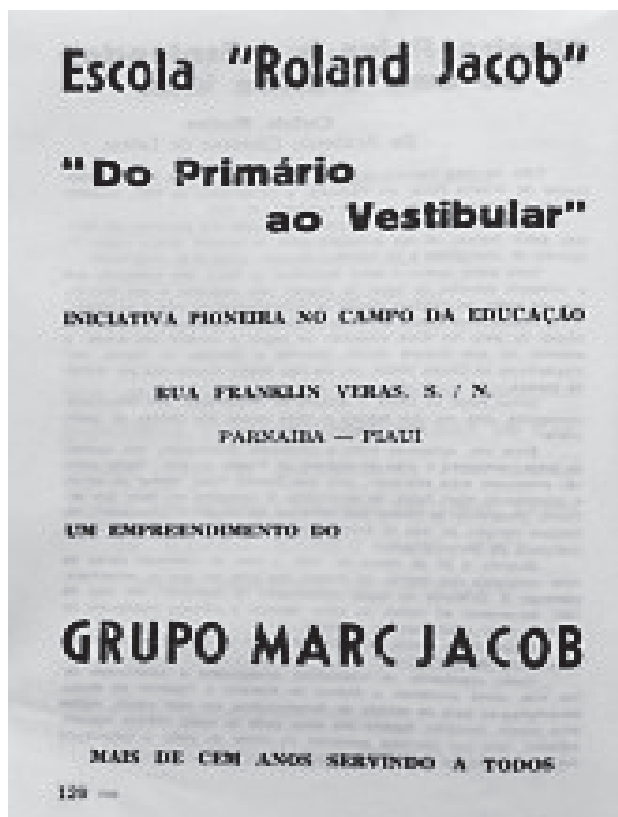
Esse exemplo de instituição de ensino é específico para o público feminino. A Escola Doméstica de Fortaleza, na capital do Ceará, era destinada ao preparo das futuras donas-de-casa e mães de família, além disso, oferecia o Exame de Admissão ao Ginásio o que indica a possibilidade de continuidade de formação para quem a desejassem.

Nesse caso o que indica a qualidade é o número de alunos, uma vez que a propaganda afirma que “para melhor eficiência

do ensino sua matrícula é limitada em 200 alunas”.

A Escola Roland Jacob” (Figura 8), pertenceu ao Grupo empresarial Marc Jacob, foi fundada em 1963, tinha por objetivo inicial atender a crianças carentes e principalmente aos filhos dos empregados do Grupo Marc Jacob, oferecia cursos “do Primário ao Vestibular”. Em virtude de problemas financeiros a escola foi vendida na década de 1980 à Prefeitura Municipal de Parnaíba.

Figura 8 – Anúncio da Escola Roland Jacob (1979)



O anúncio da escola Roland Jacob, demarca o pioneirismo, assim como uma marca de um grupo conhecido, como forma de garantir a qualidade.

Conclusões

As reflexões quanto à publicidade para a educação, agregadas aos demais discursos acerca do tema presente nas páginas do Almanaque da Parnaíba, possibilitam a composição de um conjunto de representações sobre a História da Educação e a História das Instituições Escolares, presentes nesse periódico.

O principal objetivo dessa pesquisa foi identificar alguns diferenciais, de um ensino de qualidade, presentes nas publicidades de instituições escolares presentes nas páginas do Almanaque da Parnaíba. Esses diferenciais, implícitos ou explícitos, permitem que se reconstitua um panorama, mesmo que restrito, dessas instituições destacando seus diferenciais através da venda de uma imagem positiva.

Os principais aspectos destacados nas publicidades foram: a infraestrutura, como no caso do Ginásio Municipal São Francisco de Salles, esse aspecto ultrapassa o tempo da pesquisa, pois, historicamente, se configura como uma referência de qualidade, que confere legitimidade a uma instituição de Ensino; número de alunos, turmas menos numerosas são desejáveis para uma boa educação; a tradição, embora um conceito extremamente subjetivo, a ideia de tradição confere status e legitima o que se define por qualidade. A publicidade e torno da importância da tradição pode ser observado nos casos da “Sociedade Civil União Caixeiral” e da “Escola Roland Jacob”.

Pode-se, a partir dessa breve análise, perceber que a preocupação sobre o que é desejável para uma “boa educação” não é atual. Dede o início do século XX a preocupação com uma educação de qualidade é perceptível. O que se transforma historicamente são a forma e a importância atribuída pela sociedade

sobre a formação dos alunos.

Hoje se chama de “indicadores de qualidade” uma série de dispositivos legais, vinculados às políticas públicas, que tem como objetivo fazer um ranqueamento das instituições públicas, sobre um conceito.

Se, atualmente, as instituições públicas não explicitam seu marketing nas páginas de impressos, elas o fazem em faixas na frente das escolas “bem avaliadas”. As instituições privadas, de acordo com as exigências do tempo que vivemos, profissionalizaram gradativamente a publicidade de seus estabelecimentos.

A análise aqui produzida não pretende ter um aspecto totalizante, algo impossível nas páginas disponíveis para essa discussão, mas, de acordo com o objetivo da pesquisa, visibilizar e trazer para a reflexão, dentro de uma perspectiva histórica, um assunto que não cessa de ser reinventado: a busca pela qualidade articulada aos discursos públicos e publicitários que produzem as representações de qualidade.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ALMANACK DA PARNAHYBA. Ano I. Fortaleza, Ceará: Typographia Renascença, 1924.

_____. Ano II. Fortaleza, Ceará: Typographia Renascença, 1925.

ALMANAQUE DA PARNAÍBA. Ano X. Fortaleza, Ceará: Typographia Gadelha, 1933.

_____. Ano XI. Parnaíba, Piauí: Gráfica Renascença, 1934.

_____. Ano XIII. Parnaíba, Piauí: Tipografia Minerva, 1936.

_____. Ano XV. Parnaíba, Piauí: Tipografia Minerva, 1938.

_____. Ano XVI. Parnaíba, Piauí: Tipografia Minerva, 1939.

_____. Ano XXXVI. Fortaleza, Ceará: Oficinas do Almanaque da Parnaíba, 1959.

_____. Ano LVI. Fortaleza, Ceará: Gráfica Editorial Cearense, 1979.

_____. Ano LVIII. Fortaleza, Ceará: Gráfica Editorial Cearense, 1981.

ALMANAQUE DA PARNAÍBA. **80 anos**. Parnaíba: Academia Parnaibana de Letras, 2004.

BURKE, P. **A Escrita da história**: novas perspectivas. Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CAMPOS, J. (1940). **Parnaíba e suas escolas**. In Almanaque da Parnaíba. Parnaíba: Gráfica Renascença.

CANDEIRA FILHO, A. In: **Almanaque da Parnaíba**, 2 ed. Teresina: Gráfica e Editora da UFPI, 1997.

CASA NOVA, V. **Lições de Almanaque** - um estudo semiótico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MENDES, F. I. V. (2012). **História da educação piauiense**. Sobral: Egus.

PINHEIRO FILHO, C. **História da imprensa no Piauí**. Teresina, COMEPI, 1972.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina, PI: Edufpi, 2000.

A EDUCAÇÃO ESQUECIDA: uma análise da instrução dos trabalhadores e trabalhadoras em Parnaíba-PI através do jornal o artista (1919-1922)

Alexandre Wellington dos Santos Silva
Amanda Maria dos Santos Silva

135

A Cidade de Parnaíba, por sua posição estratégica no território piauiense, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da economia piauiense e regional, pois como cidade litorânea e às margens do Rio Parnaíba, permitia o escoamento da produção, e a articulação entre as povoações localizadas à beira do rio possibilitou uma maior interação social na região, impulsionando grandes nomes na política e da economia, consagrados na urbe até a atualidade, nomeando ruas, avenidas, e monumentos históricos, possibilitando que as burguesias comerciais e industriais percorressem “(...) as maiores praças internacionais. Parnaibanos estudavam na Europa” (TAVARES, 2007. p. 30).

Esta relação pode ser percebida nos escritos de Branco (1942. p. 19) que considera o Rio Parnaíba como “(...) o modelador da vida do Estado”. Na obra de Paul Welle (1912. p. 10), fica ainda mais perceptível a importância fundamental do rio para a cidade:

O único canal de comunicação, relativamente fácil, mas muito demorado, é o rio de Parnahyba, navegável por vapores de 150 toneladas depois do oceano para a confluência do Gurguéia ou de 700 km, e às vezes até mesmo a de Urussu, 190 quilômetros acima. [tradução nossa]

Este fluxo constante, porém moroso, é apontado por Nunes & Abreu (1995. p. 99) quando discorrem que “em Parnaíba havia uma conexão dos vapores que subiam e desciam o Parnaíba com companhias de navegação marítima. O movimento nos portos de Tutóia e Amarração eram intensos”. Este percurso, com o tempo, consagraria a cidade de Parnaíba como centro cosmopolita, e diferenciava-se das demais cidades do Estado, verificável através das relações comerciais travadas:

Importa-se diretamente da Inglaterra e da Alemanha armas, munições, tecidos e roupas feitas, calçados, chapéus, louças, talheres, azeite, manteiga, queijos, presuntos, massas alimentícias, farinha de trigo, medicamentos, sabão, ferragens, tintas, artigos de armarinhos, moda, escritório, dentre outros. Da Guiana Francesa recebia o Piauí também louças, espelhos, conservas alimentícias, manteiga, farinha de trigo. Diretamente da França, medicamentos, vinho, charuto, peixe em conserva, cigarros e muitos outros artigos. (NUNES & ABREU *apud* BARBOSA. 1995. p. 99).

Em oposição a esta realidade, onde “havia uma classe que se beneficiava (...)” (MESQUITA, 2005. p. 94), e que “eram poucos, porém suficiente para mostrar que a cidade também se destacava em outras áreas” (idem) havia uma obscurecida e

olvidada classe social: Os trabalhadores e trabalhadoras, que em sua maioria habitavam:

“(...) os bairros proletários, uma enorme cinta de palhoças e casebres, onde as ruas não eram calçadas, não havia jardins nem praças arborizadas e onde os fios elétricos não chegavam. Eram a Coroa, os Tucuns e os Campos. A Coroa e os Tucuns começavam também no rio, com seus botecos sordidos à beira dos barrancos, (...). E daí iam se estendendo, sempre beirando a cidade, a Coroa por um lado, os Tucuns pelo outro, até alcançarem os Campos, que fechava a cidade pelos fundos, completando o anel. Essa população, duas vezes maior que a de Parnaíba propriamente, vivia inteiramente em dependência da cidade (...). (BRANCO, 1981. p. 20-21).

Viviam em situação precária, e eram atingidos coletivamente pela contradição do “progresso” da cidade. Patologias advindas das más condições de moradia ou adquiridas na luta diária pela sobrevivência, a pobreza e a ausência quase completa de políticas públicas foram registradas por Júnior (2014. p. 61):

Em Parnaíba além das condições miseráveis de vida, que os vinte e tantos mil trabalhadores e trabalhadoras sofriam com uma vida sacra, a dor e o desespero. As doenças sexualmente transmissíveis chegavam as mulheres, filhas dos operários pobres, que tinham de se entregar a prostituição pelas praças, e pelo cais, para conseguirem um dinheiro a mais.

É partindo da visão dos subalternos, isto é, dos “debaixo”, que este trabalho busca analisar, através do periódico “O Artista”, difundido pela Sociedade União Progressista dos Artistas Mechanicos e Liberaes de Parnahyba entre os anos de 1919 e 1922, experiências, vivências e ideias dos trabalhadores parnaibanos com a educação, necessariamente acerca das instituições

de instrução desenvolvidas por estes operários.

Objetivamos também suprir a carência de trabalhos e pesquisas acerca da História Social da Educação parnaibana durante a Primeira República, em suas diversas esferas de atuação. O trabalho percorre referência bibliográfica concernente à educação piauiense e parnaibana durante o recorte temporal estudado, encontrando subsídios nas teorias da História Social, e articula esta percepção atrelada à análise de fontes, como jornais e almanaques da época.

Desta forma, enumera e discorre sobre as escolas fundadas pelos operários, descritas n' *O Artista*, observando, além disso, as ideias sobre educação que circundavam os membros da “União Progressista”, explicitada nas linhas do jornal compreendido como fonte a ser problematizada. Conclui-se demonstrando a participação do movimento operário na cidade, em especial nas questões educacionais de trabalhadores e seus filhos, dando contribuições para pesquisas futuras.

A construção do trabalho permeia o âmbito da pesquisa bibliográfica e utiliza-se do periódico parnaibano “*O Artista*” como fonte, observando suas peculiaridades metodológicas, com recorte temporal situado no período conhecido pela historiografia como República Velha, que vai dos anos de 1889 até meados de 1930, mais especificamente entre os anos de 1919 e 1922. Isto ocorre por conta da fonte supracitada, cujas edições iniciam em 1919 se estendendo até o ano de 1922¹, e que registram as sociabilidades dos trabalhadores em todas as suas esferas, constituindo uma cultura operária, que segundo Batalha (2000, p. 63) é “a cultura militante produzida pelas sociedades operárias e pelas correntes políticas”, e que vai mais além de panfletos propagandísticos e periódicos produzidos pe-

¹ Foram encontradas as edições de número I, II, III, IV, V, VI, e XI, entre os anos de 1919 e 1922, embora existam documentos que demonstram a existência da organização pelo menos até o ano de 1931.

las organizações operárias, mas as festas e comemorações dos trabalhadores, no momento em que estas “desenvolveram todo um calendário de celebrações e solenidades, que se tornou elemento essencial da cultura militante”².

Desenvolvimento

Pesquisar sobre os trabalhadores e trabalhadoras de Parnaíba é ocupar-se com possibilidades pouco exploradas até a atualidade. As dificuldades no percurso impelem o pesquisador a concluir a quase inexistência de trabalhadores na cidade, dando ênfase geralmente aos políticos, investidores, e outros abastados, embora tenha a economia extrativista marcado o período, o que exigia quantidade significativa de mão-de-obra.

Diante do dilema, uma verdadeira cratera histórica se forma: Como se mantinha um dos principais entrepostos comerciais do Norte-Nordeste em relação à mão-de-obra? Onde se localizam os que produziram, através de sua força de trabalho, exuberantes palacetes, os que carregavam e descarregavam mercadorias de importação e exportação, que garantiram à Parnaíba destaque significativo na economia nacional? Estes são citados como números, estatísticas, porcentagens.

É desta produção histórica que o trabalho se contrapõe, abandonando os nomes que posteriormente se imortalizaram através de homenagens públicas e possibilitar, dentro das fontes disponíveis, emergir parte da memória dos trabalhadores e trabalhadoras de Parnaíba dentro daquela realidade vivida em Parnaíba, lembrando os escritos de Ecléa Bosi para a introdução do livro de Dias (1984. p.03):

Há obras que nos mostram a sala de visitas da História, com os retratos emoldurados na parede, os móveis de estilo e um belo arranjo para ser visto, mas há pesquisas que vão

² BATALHA, 2000. p. 55.

aos fundos da casa, às cozinhas e oficinas, que esgaravavam terrenos baldios onde se lançam detritos, àqueles lugares onde se movem as figuras menores e furtivas.

A ilustração de Bosi é o eixo principal da História Social, “a história da gente comum” (THOMPSON, 2001. p. 185), que nasce como contraposição e “uma inversão de perspectiva em relação à tradicional historiografia que partia do poder dominante” (BARROS, 2005. p. 04). E é por conta da oposição empreendida pela História Social contra a história “dos grandes homens” de onde “deriva sua vitalidade” [tradução nossa] (SAMUEL, 1991. p. 135), isto é, “se orgulha por se preocupar com a ‘vida real’ em vez das abstrações, pela gente ‘comum’ em vez das elites privilegiadas, pelas coisas cotidianas ao invés dos eventos sensacionais” (idem).

É a História Social que auxilia na compreensão da realidade dos trabalhadores e trabalhadoras parnaibanos, uma vez que esta que considera que a economia não norteia solitariamente a sociedade; a política, a cultura e a própria dinâmica social “(...) estão, em seu surgimento, presos na mesma rede de relações” (THOMPSON, 2001. p. 208).

Um ponto de partida para analisar o cotidiano dos trabalhadores, é perceber suas organizações. Ao passo em que em outras cidades do país o operariado migrava das formas de socorro-mútuo para organismos de resistência direta, os trabalhadores parnaibanos começavam a organizar-se em associações mutualistas. Estas, para Rodrigues (2009, p. 16) são “um corpo sem ideias, sem vida própria”, e que Batalha (2000, p.15) dispõe de análise mais profunda desta metodologia organizacional, quando discorre que estas eram “(...) tanto o meio para exercer solidariedade (através de auxílios para membros em caso de doença, incapacitação para o trabalho, desemprego, funeral, etc.) como para zelar pelos interesses de seu ofício”.

As agremiações de socorro-mútuo não possuíam caráter combativo, como se constituiriam posteriormente os sindicatos,

mas cumpriam o dever de serem as primeiras associações a refletir e dialogar sobre a temática do operariado com os próprios trabalhadores, possibilitando assim seu avanço nas questões sociais.

Nestas organizações, é perceptível o debate acirrado de ideias e ideologias. Este perfil das agremiações operárias piauienses é traçado na obra de Hardman & Leonardi (1982, p. 242), considerando que “a fraqueza do proletariado em certas regiões pode ser ainda bem mais observada no caso do Piauí, que expressa bem o caráter heterogêneo do movimento operário”.

O Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, popularmente conhecido como *Almanack Laemmert* dá conta de quatro associações proletárias em 1921: Protectora Parnahybana, Benemerita Artística Operaria, Sociedade União dos Estivadores, e União Progressista dos Artistas Mechanicos e Liberaes de Parnahyba³. Por seus nomes, é bem possível que todas elas acompanhassem a forma de organização operária dentro das concepções de socorros-mútuos, mas que pouco se sabe delas, excetuando a “União Progressista”, por conta de seu próprio periódico, o jornal O Artista.

Em 19 de Agosto de 1919 “um punhado de humildes operários⁴ “lança mão de um instrumento de propaganda: Nascia assim O Artista, *Orgam Official da Sociedade União dos Artistas Mechanicos e Liberaes de Parnahyba*. O periódico possuía em suas páginas as mesmas características dos jornais operários da época: Poucas folhas impressas, geralmente em quatro; datas de lançamento de edição em datas variadas; e principalmente, abordava assuntos relativos aos interesses dos trabalhadores, feitos pelos próprios trabalhadores.

³ Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro de 1921. p. 3910.

⁴ MERCÚRIO. Agosto de 1919. In.: Jornal O Artista. Ano I, Nº 1, 19 de agosto de 1919. p.01.

Para sua análise, utilizaremos os métodos de estudos através de periódicos, que com a ampliação das fontes causada pelas transformações que os métodos da História passavam ao longo do tempo, propiciou a fuga da concepção de que o trabalho do historiador restringia-se a “transcrever e narrar o fato pesquisado de uma forma tradicional, agindo de forma imparcial” (AGUIAR, 2010. p. 04,) fazendo com que os jornais fossem percebidos pelos historiadores como “empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que as torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças, valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita” (LUCA, 2005. p. 140). Ainda segundo Capelato (1988. p. 21),

A imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social. Partindo desse pressuposto, o historiador procura estudá-lo como agente da história e captar o movimento vivo das idéias e personagens que circulam pelas páginas dos jornais. A categoria abstrata imprensa se desmistifica quando se faz emergir a figura de seus produtores como sujeitos dotados de consciência determinada na prática social.

142

Nas suas bases para fundação, destaca-se a proposição de “Ter um órgão da imprensa para a propaganda e defesa da Sociedade União Progressista e da Classe artística em geral⁵”, demonstrando a preocupação em dar visibilidade à organização e registrar em um periódico as ocorrências e ações externas da União Progressista. Por ele, é possível entrever discussões internas da organização, assim como vislumbrar toda uma sociedade parnaibana dificilmente encontrada nas produções que abarcam o recorte temporal.

Segundo o *Almanaque Laemmert*, só em Parnaíba, no ano de 1919, haviam “duas escolas estaduais e treze municí-

⁵ Baze para sua fundação. In.: *Jornal O Artista*. Ano. I, Nº 01. 19 de Agosto de 1919. p. 01.

paes⁶". Em números, pode parecer significativo para a época (e para o Estado do Piauí), mas se considerarmos a população de cerca de 21.000 habitantes⁷, o fracasso foi quase que completo. Queiroz (1994, p. 57) aponta esta realidade quando declara que

(...) o crescimento do número de escolas e do número de alunos articulados sequer acompanhou o crescimento da população escolarizável. Dessa forma, o Piauí continuou, como fora no Império, um dos estados em que o número de analfabetos guardava maior proporção relativa à população total.

Diante desta situação, onde o Estado não consegue suprir a demanda de instrução na cidade de Parnaíba, surgem outras formas de educação, como o ensino particular. Mendes (2007, p.70) discorre sobre este período afirmando que:

(...), as iniciativas particulares foram as que figuraram como responsáveis por algum desenvolvimento do ensino. As atividades de ensino em Parnaíba, durante a Primeira república, (...) eram todas desenvolvidas nas residências dos professores, (...), mantidos pelas mensalidades dos alunos.

O ensino particular supria a necessidade das famílias que, não tendo condições de enviar seus filhos para outros centros urbanos, possuíam capital suficiente para pagar o soldo de instrutores particulares. Diante desta realidade, mais uma vez o operário se via esmagado pela dupla força reconhecida na ineficiência do Estado e nas mazelas do sistema econômico capitalista; não tendo a possibilidade de colocar sua prole no ensino

⁶ Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro: Indicador para o ano de 1919. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brazil, 1919. p. 3540.

⁷ Idem.

público, uma vez que este não disponibilizava vagas suficientes em suas escolas, nem dinheiro para contratar professores particulares, era empurrado para o analfabetismo, crescente no Estado, e só poderia contar com a auto-organização de espaços destinados à instrução deles e de seus filhos.

Ainda é preciso distinguir dois conceitos, cujos quais são “educação” e “instrução”, que a priori podem parecer sinônimos, mas que encerram em si particularidades capazes de modificar totalmente o sentido do que se propõe abordar. Estas podem ser observadas nos escritos de RODRIGUES (1999, p. 121-122), onde o autor diferencia os dois termos, mostrando que:

Educar não é o mesmo que instruir. A instrução corresponde ao aprendizado de um ofício, atua no desenvolvimento das faculdades intelectuais, enquanto a educação atinge o homem no seu todo. Um analfabeto pode ser bem educado e um homem instruído, possuidor de títulos doutorais, universitários, um estúpido carente de educação, um incapaz diante da vida.

Apropriando-nos desta proposição, percebemos que os operários de Parnaíba apontam como método de emancipação fundamental “difundir a instrução pelos menores aprendizes de artes e ofícios, compreendido em trez ramos, a saber: Leitura, Musica e Desenhos”⁸. No periódico, é acompanhada a preocupação constante dos trabalhadores em relação à instrução deles e de seus filhos, travando um combate direto ao analfabetismo.

O enfoque principal eram as crianças e os operários. Diante das desigualdades sociais presentes na cidade de Parnaíba, os trabalhadores viviam em um estado de miséria, relatado nas páginas do jornal. Em um artigo que traça um paralelo dos motivos que acreditam ser os culpados pela situação do opera-

⁸ ?. Baze para sua fundação. In.: O Artista. Ano. I, N° 01. 19 de Agosto de 1919. p. 01.

riado moderno, dão uma “solução”, como pode ser visto:

Grande parte dos obstáculos oppostos á libertação do operariado moderno decorre de duas couzas principaes: 1° - A ignorancia do proletariado; 2° - A lucta entre religiões, philosophias e cada qual obstruindo, o que seu adversário poz a favor das classes menos favorecidas. (...) Alia-se ás desgraças proprias da ignorância, as que dela decorrem, como o alcoolismo, a indiferença pelos compromissos mais sérios, e veremos que o nosso proletario, não conta com maiores sympathias, por culpa propria. Esta é a verdade, que só poderá ser rebatida com o livro. Os nossos operarios devem pois tomar o compromisso de não mais deixarem os seus filhos analfabetos e elles proprios, tentando instruir-se, subirem do nivel moral em que vivem a outro que os tornem dignos antecessores da Humanidade Futura”. (CASTOR, João. Nota contemporânea. In: O Artista. Ano. II, N° 06. 24 de Agosto de 1920. p. 03).

São muitos os escritos que tratam da instrução, operária ou infantil, n’O Artista, o que contradiz os escritos sobre História da Educação em Parnaíba que demonstram e dão visibilidade somente a instrução particular, ou os empreendimentos consagrados de determinados indivíduos, que não permite observar estas iniciativas vinda dos operários.

Somente a União Progressista registra a criação de pelo menos quatro escolas, desenvolvidas pelos trabalhadores agremiados na instituição⁹, que são notadas ao longo das edições do periódico. A primeira aparição das instituições dá-se já na segunda edição d’O Artista, em um artigo intitulado de “As nossas escolas”, onde descreve:

No bairro dos Tucuns desta cidade damos aula noturna nos dias uteis aos menores aprendizes de artes e officios filhos de artistas e de mais creanças que quizerem aprender a ler, escrever, e contar, em casa de residência o Illustrado e com-

⁹ Dentro do recorte temporal já apresentado, 1919 a 1922.

petente professor Sr. Rogâncio Britto. A Nossa escola de muzica será aberta até o dia 15 deste mez sob a direcção do artista Sr. Manoel Falcão. O nosso Director Gerente Artista João Bezerra Leite presidente da S.U. Progressista está empenhado em obter por aluguel um salão para abertura da aula de noções de dezenhos sob sua direcção, destinada aos menores aprendizes de artes que já souberem ler e escrever. (LEITE, João Bezerra. As nossas escolas. In: O Artista. Ano I, N° 02. 7 de Setembro de 1919. p. 02).

As aulas de noções de desenhos, ao que tudo indica, é explicitada na edição de número 03, sob o título de “A Escola Noturna 7 de Março”: “Para o ensino de noções de dezenhos, aos aprendizes de artes e officios e artistas que queiram aprender a ler e desenhlar. Funciona na sede social da ‘União Progressista’”¹⁰. Na edição de número 04, noticia-se que:

(...) a Directoria da União Progressista resolveu fundar mais uma escola noturna na sede social, aonde os artistas e seus filhos poderão colher alguns conhecimentos de Portuguez e Arithmetica & & tão necessarios ao homem. O ensino será ministrado gratuitamente. O Corpo docente será composto dos membros da directoria, que para isso foram designados pelo Presidente. Abrir-se-ão as aulas no dia 7 de Janeiro. Para inscrição dos alumnos, os interessados deverão procurar o 2° secretario. (?). Movimento Social. In.: O Artista, Ano I, N° 04. 1 de Janeiro de 1920. p. 03).

Ainda no mesmo artigo, noticiam o fim de uma escola patrocinada pelos operários agremiados na “União Progressista”, e a consequente demissão de seu corpo docente, mostrando que “Foi extinta no dia 30 de Novembro findo a escola mixta do Alto do Cemiterio, em virtude de resolução tomada pela directoria desta sociedade, sendo dimitida do cargo de profes-

¹⁰ ?. A Escola Noturna 7 de Março. In.: O Artista. Ano I, N° 03. 5 de Outubro de 1919. p. 02.

sora Mariana Bizerra Cardoso”¹¹. Ainda no ano de 1920, os trabalhadores dão conta do recebimento de um espaço doado pelo então prefeito da cidade, Nestor Gomes Vêras, à “União Progressista”, “(...) aonde deverá ser edificado o predio para a séde social e para uma escola que a mesma pretende fundar”¹².

Assim através destes artigos, que permeiam as ideias e análises das necessidades educacionais dos operários parnaibanos agremiados na “União Progressista” percebe-se um universo de ações e proposições que nunca foram estudadas ou relatadas nas pesquisas e escritos sobre educação em Parnaíba.

Conclusão

Como já descrito anteriormente, O Artista é, até o momento, a única fonte de pesquisa produzida pelo operariado parnaibano encontrada. Rodrigues (1996, s/p), em seu trabalho de catalogação de jornais operários brasileiros, descreve a existência de mais dois periódicos lançados na cidade de Parnaíba. São eles “A Voz do Trabalhador”, de 1919 e “A Revolta”, de 1920¹³. O que nos leva a refletir: As outras organizações operárias possuíam a mesma preocupação? Construíram também espaços de instrução dos trabalhadores e de seus filhos? A resposta, infelizmente, mantém-se incógnita, e suscita a necessidade de fontes e pesquisas mais aprofundadas acerca da temática.

Quanto às fontes, há um problema que quase impossibilita as pesquisas: É o resguardar destas nas residências dos filhos e netos de grandes “vultos” da economia e da política par-

¹¹ ?. Movimento Social. In.: O Artista. Ano I, N° 04. 1 de Janeiro de 1920. p. 03.

¹² ?. OFFERTA. In.: O Artista. Ano I, N° 03. 24 de Agosto de 1920. p. 01.

¹³ Pequena história da História da imprensa social no Brasil. Rio de Janeiro, 1996.

naibana durante a Primeira República; o problema vem sendo resolvido com lentidão, a exemplo disto, temos a digitalização de parte dos Almanques da Parnaíba (1924-1930) disponibilizados pelos “Estudos em História Social¹⁴” e uma parcela dos jornais da primeira metade do século XX pela plataforma “Mundos do Trabalho - Piauí¹⁵”. Já as pesquisas, apesar das dificuldades apresentadas, timidamente acontecem em todo o Piauí, uma vez que esta realidade se apresenta em boa parte do Estado. Apesar disso, existem espaços dedicados a este viés historiográfico, como a Revista Piauiense de História Social e do Trabalho¹⁶.

Assim, o trabalho conclui-se na esperança de que sirva para estudos posteriores, no campo da História da Educação e mais ainda, dar aos trabalhadores o reconhecimento de suas produções e esforços para melhorar coletivamente a qualidade de vida deles próprios, observando que “seria pueril crer e esperar que o Estado, salvaguardado das altas classes, consentisse, restituindo à coletividade a liberdade de seu ensino, em destruir, ele próprio, seu melhor instrumento de dominação”. (CHAMBAT *apud* PELLOUTIER, 2006, p. 25-26).

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. do C. P. A. de. **Imprensa: Fonte de estudo para a construção e reconstrução da História**. In.: X Encontro Estadual de História - ANPUH-RS, 2010, Santa Maria-RS.

BARROS, J. D’A. A História Social: seus significados e seus caminhos. **LPH. Revista de História (UFOP)**, Ouro Preto,

¹⁴ <http://www.histsocial-uespi.blogspot.com/>

¹⁵ <http://www.mundosdotrabalhopi.blogspot.com/>

¹⁶ <http://www.rphst.com.br/>

v. 15, p. 235-256, 2005.

BATALHA, C. **O Movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2000.

BRANCO, R. C. **A Civilização do Couro**. Teresina: D.E.I.P., 1942.

_____. **Tomei um Ita no Norte**. São Paulo: L R Editores Ltda, 1981.

CAPELATO, M. H. R. **Imprensa e história**. São Paulo: Contexto, 1988.

CHAMBAT, G. **“Instruir para Revoltar” - Fernand Pelloutier e a Educação Rumo a uma Pedagogia de Ação Direta**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2006.

DIAS, M. O. L. da S. **Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

HARDMAN, F. & LEONARDI, V. **História da indústria e do trabalho no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

JÚNIOR, L. F. **OS OPERÁRIOS E OS JORNAIS: As relações entre a imprensa operária e os trabalhadores (as) do Piauí na Primeira República**. Monografia para o curso de Bacharelado em História da Universidade Federal do Piauí, 2013.

LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In.: **Fontes Históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MENDES, F. I. V. **Parnaíba: Educação e Sociedade**. Par-

naíba: SIEART, 2007.

MESQUITA, H. de C. Associação Comercial de Parnaíba ACP: Contribuições no contexto socioeconômico de Parnaíba. *In.:* **Fragmentos Históricos**, vol I. Parnaíba: Sieart, 2005.

NUNES, M. C. P. & ABREU, I. G. de. Vilas e cidades do Piauí. *In.:* **Piauí: Formação - Desenvolvimento - Perspectivas**. Teresina: Halley, 1995.

QUEIROZ, T. de J. M. **Os Literatos e a República: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1994.

RODRIGUES, E. **ABC do Sindicalismo Revolucionário**. Rio de Janeiro: Achiamé Editora, 2009.

_____. **Pequena história da História da imprensa social no Brasil**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em <http://www.portalgens.com.br/comcom/pequena_historia_da_historia_da_imprensa_social_no_brasil.pdf>. Acessado em 09 de Novembro de 2015, às 10:46h.

SAMUEL, R. ¿Que és la Historia Social?. **Historia Social**. Instituto de Historia. Social U.N.E.D. Valencia, Primavera-Verano, n.10, p. 135-150, 1991.

TAVARES, Z. **O Piauí no Século 20 - 100 fatos que marcam o Estado de 1900 a 2000**. Ed.4. Teresina: Alínea Publicações, 2003.

THOMPSON, E. P. A História vista de baixo. *In.:* **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, Editora da UNICAMP, 2001.

_____. Modos de dominação e revoluções na Inglaterra. *In.*: **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, Editora da UNICAMP, 2001.

WALLE, P. **Au Brésil - États de Piauhy et de Maranhão**. Paris: E. Guilmoto, 1912. *Jornais e almanaques O Artista* (1919-1922). *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro* (1919; 1921).

PADRE ANTÔNIO LUIZ DO NASCIMENTO NO CENÁRIO EDUCACIONAL DA CIDADE DE CAJAZEIRAS

Maria Arisnete Câmara de Moraes
Débia Suênia da Silva Sousa

153

Este artigo resulta dos estudos desenvolvidos no interior do Grupo de Pesquisa “História da Educação, Literatura e Gênero”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN, coordenado pela professora Maria Arisnete Câmara de Moraes. Nesse grupo, além de investigar a história da Alfabetização, no Brasil e, em especial, no Rio Grande do Norte, desenvolvem-se também, pesquisas sobre a prática educativa de professoras e professores.

O presente trabalho pretende registrar as histórias e memórias de Pe. Antônio Luiz do Nascimento, na perspectiva de expor suas representações sobre a própria atuação no Ensino Superior, na conjuntura do cenário educacional da Cidade de Cajazeiras, bem como aspectos da trajetória de vida do padre e

professor Antônio Luiz do Nascimento, no âmbito da historiografia da cidade de Cajazeiras e, por conseguinte, da educação da Paraíba, dando ênfase, principalmente, às suas práticas educacionais, eclesiásticas e literárias. Justifica-se a escolha desse educador, devido a sua contribuição para a educação de gerações cajazeirenses durante mais de quatro décadas.

Padre Antônio Luiz do Nascimento foi professor de Psicologia Educacional, Metafísica, Teoria do Conhecimento e Latim (1973- 1979), no curso de Filosofia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC, na primeira fase de existência da Instituição. Também, foi professor de Latim (1979-1997) na Universidade Federal da Paraíba – Campus de Cajazeiras. Na segunda e atual fase da FAFIC lecionou as disciplinas Latim, Teoria do Conhecimento, Filosofia Geral, Metafísica, Antropologia Filosófica e Filosofia Social e Política, ainda, atuando como Diretor da referida Instituição (1997 – 2007) e Coordenador do Curso de Filosofia (2007 – 2010).

Foi nomeado Vigário Geral da Diocese, em 1997 e Vigário Episcopal para Educação e Ensino em 2001.

O estudo orientou-se pela perspectiva teórico-metodológica da Nova História Cultural, que possibilita configurar o universo histórico-social e, por conseguinte, as práticas educativas do padre e educador em questão. Metodologicamente, desenvolveu-se no campo histórico-biográfico, isto é, no deslocamento das inquietações com os destinos coletivos para as trajetórias individuais (COSTA, 2003). Compreende-se que as biografias são importantes, pois “[...] instigam a imaginação e fornecem elementos de análise para compreensão da história das civilizações e do mundo e, ao mesmo tempo, particulares localizadas”. (MORAIS, 2006, p. 21). Assim, organizou-se fontes escritas impressas, o Hino Oficial do Centenário da Diocese de Cajazeiras, de autoria do Padre Antônio Luiz do Nascimento, presente na *Revista Centesimus Annus*; manuscritos, sonetos encontrados em caderno, do referido uma entrevista oral, concedida

pelo mesmo, sobre sua prática educativa.

Da Origem Familiar à formação escolar e acadêmica

De família humilde, Antônio Luiz do Nascimento nasceu em 18 de agosto de 1938, no Sítio Bom Jesus, na época pertencente à cidade de Cajazeiras, na Paraíba, mas, atualmente, faz parte do município de Cachoeira dos Índios, no referido estado. Porém, foi registrado como natural da cidade de Barro, no estado do Ceará. Filho de José Luiz do Nascimento e Maria Antonia de Jesus, cresceu sem o aconchego do carinho materno, pois sua mãe faleceu quando o mesmo tinha cinco anos de idade. Até os oito anos de idade, residiu no citado sítio e foi alfabetizado pelo próprio pai, segundo verbalização do mesmo em entrevista concedida:

[...] aprendi a ler, escrever e contar com papai. Só fui à escola pela primeira vez aos oito anos de idade, quando fomos morar em Cajazeiras na Rua Doutor Coelho [...]. O que equivale hoje ao primeiro e segundo ano, fiz no Grupo Escolar Simão Leão. (ANTONIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho de 2015).

Portanto, foi no seio familiar que Padre Antônio Luiz do Nascimento iniciou seu encontro com as letras. Seu pai o alfabetizou utilizando a literatura de cordel que circulava na época, a exemplo das histórias de Camões, o romance do Pavão misterioso, entre outros.

Padre Antônio Luiz, em 1944, começou a estudar no Colégio Salesiano de Padre Rolim, depois que concluiu os primeiros dois anos de vida escolar no Grupo Simão Leão. No Salesiano estudou o terceiro e quarto ano primário, hoje equivalentes aos respectivos anos do Ensino Fundamental. O gosto pela poesia, pela magia das histórias contadas em verso já existia, mas no Salesiano ele entrou em contato com outra cultura,

uma vez que as disciplinas não eram ministradas, apenas, por brasileiros, mas também, por professores italianos. Assim, afirmou Padre Antônio:

As maratonas esportivas, artísticas e catequéticas eram objeto da formação. Participei de encenações dramáticas de conteúdos religiosos. Comecei a conhecer operetas, musicais e também entender a importância do movimento (trabalho com o corpo). Nesse período, aprendi a cantar sucessos italianos, como por exemplo, di Santa Lucia. Conheci autores como José Lins do Rego e Shakespeare. Sonetos como: Barcos de papel, de Guilherme de Almeida e Fora da barra, de Luiz Guimarães Júnior. A minha formação poética, inclinação para a arte, para o drama e a poesia foi despertada pelo Salesiano e os italianos. Mas, a verdade eles despertaram o que já havia dentro de mim. O que foi despertado antes na formação familiar com papai, quando ele lia os versos para me ensinar a ler e escrever. (ANTONIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho de 2015).

156

Nesse sentido, é possível afirmar que Padre Antônio tem um gosto especial para as artes. Gosto esse, despertado no núcleo familiar e aperfeiçoado nos primeiros anos de vida escolar. Embora, segundo ele, “[...] o poeta nasce, nasce poeta [...] a capacidade de se enternecer e se empolgar com o belo é algo inato”. (ANTONIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho de 2015).

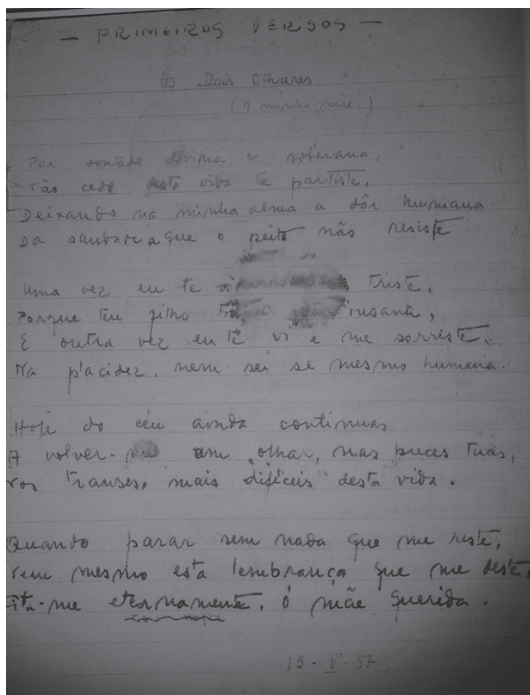
Quando concluiu essa fase de sua formação, em 1950, com 12 anos de idade foi para o Pré-Seminário, na cidade de Patos – PB. Um ano depois segue para o Seminário (menor, assim o denominou) na cidade de Crato – CE. Em seguida, em 1953 segue os estudos no Seminário (maior, assim o denominou) na cidade de João Pessoa – PB. “Fui, não para fazer já Teologia e Filosofia, mas ainda concluindo o que a gente chamava ginásio. Era um curso de seis anos, equivalente, digamos, ao Fundamental de hoje e mais alguma coisa. É isso!” (ANTONIO

LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho e 2015). Ainda em João Pessoa, iniciou o Curso de Teologia e Filosofia, mas concluiu, apenas o de Filosofia. Teologia concluiu posteriormente em Cajazeiras, cidade onde se ordenou em 1965.

No período de formação acadêmica e preparação para o sacerdócio, Padre Antônio, também, desenvolvia sua habilidade poética. Assim, recorre-se a um caderno do mesmo, no qual é perceptível o exercício do seu enternecimento com o belo, por meio de um conjunto de sonetos, datados a partir de 1957 a 1971. O registro dos sonetos também demonstra o ritual de passagem do final da adolescência do Padre Antônio até chegar à fase adulta. Ainda, percebe-se que apresentam reminiscências, por exemplo, de sua infância; de enaltecimento a Nossa Senhora; de reflexão sobre o sacerdócio; da importância do amor, expresso em caridade; de ode à felicidade, dentre outros temas.

Para exemplificar tal exercício poético, expõe-se o primeiro soneto, cujo tema é a saudade de menino pobre criado sem a presença da mãe desde os cinco anos de idade, e que guarda lembranças do olhar da mesma. É o que se pode ler no soneto intitulado *Os Dois Olhares: a minha mãe* (1957):

Imagem 1 – Soneto - Os Dois Olhares: a minha mãe (1957)¹



Fonte: Caderno de sonetos de Padre Antônio Luiz do Nascimento

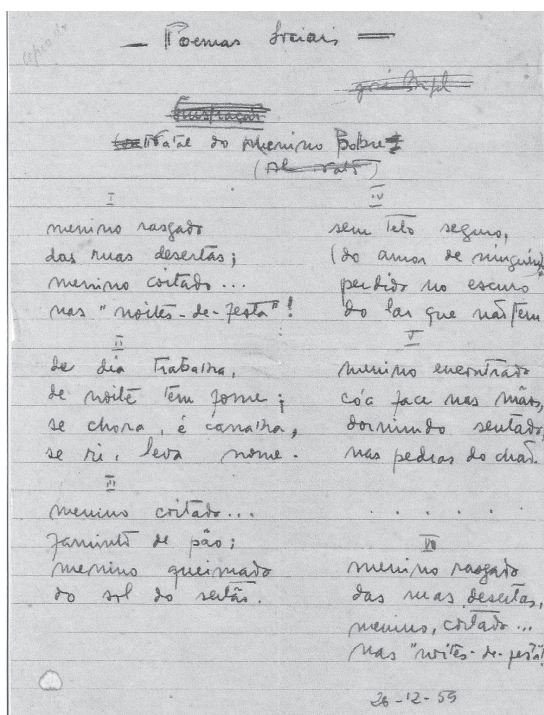
As lembranças vão ao encontro da saudade de sua mãe, do pouco tempo de convivência com ela e da proteção que recebia da mesma advinda do plano celestial. Ademais, revela a singularidade de sua própria existência expressa nos sentimentos de saudade, de dor, mas também de esperança.

¹ Na primeira linha da segunda estrofe lê-se: Uma Vez eu te vi e estava triste

Na segunda linha da segunda estrofe lê-se: Porque teu filho tinha dito insana. (ANTÔNIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho de 20150.

No seu exercício poético, ainda destacamos, a título de exemplo, um soneto intitulado *Natal do menino pobre* (1959) no qual Pe. Antônio deixa fluir sua sensibilidade com a marginalização social de crianças de rua, apontando para problemas que têm perdurado na sociedade brasileira: o abandono das crianças pobres, o viver nas ruas, a falta de atendimento às necessidades básicas de parcelas da população brasileira.

Imagem 2 – Soneto: Natal do menino pobre (1959)



Fonte: Caderno de sonetos de Padre Antônio Luiz do Nascimento

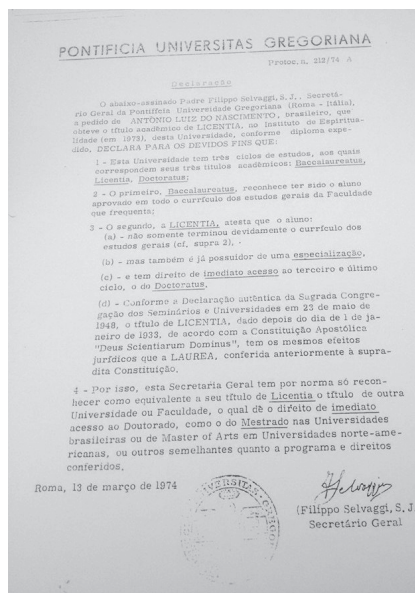
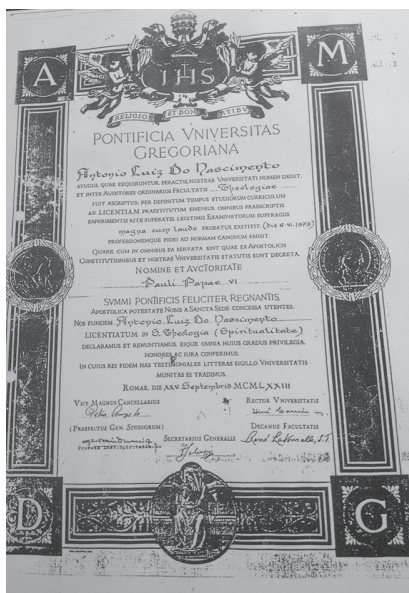
Acredito que por ser de família economicamente carente, Pe. Antônio tinha uma maior sensibilidade às condições de marginalização das crianças de rua, das dificuldades a que estavam condicionadas na vivência do sertão na época. Outrossim,

fica evidente no soneto a transcendência do eu lírico para uma reflexão sobre as desigualdades sociais do mundo, que também eram reais na vida interiorana do sertão da Paraíba.

Após sete anos de vida sacerdotal, surgiu a oportunidade de estudar em Roma, na Pontificia Universitas Gregoriana. Assim, no início de 1971 foi cursar o Mestrado em Teologia Espiritual. Recebeu o diploma de Licenciado em Teologia (Espiritualidade), equivalente ao grau de Mestre no Brasil, conforme pode-se vê nas imagens que seguem:

Imagem 3 – Diploma de Licenciado em Teologia e Declaração de equivalência do Curso ao grau de Mestre no Brasil

160



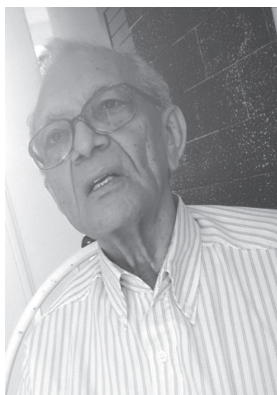
Fonte: Arquivo do setor de recursos humanos da FAFIC

Era um curso com disciplinas dogmáticas do campo da teologia, especialmente, com estudos de introdução à Bíblia e de livros da mesma. No entanto, existia a possibilidade de estu-

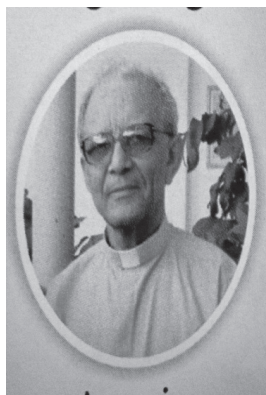
dar outras disciplinas que não fossem às prescritas na área da Teologia Dogmática e da Teologia Espiritual. Nesse sentido, Padre Antônio, com o interesse em alargar seus conhecimentos, buscou estudar psicologia. Como ele afirmou “[...] Então, além dos cursos que eles chamam prescritos, há cursos prescritos [...] e cursos que você podia escolher à vontade e eu escolhi cursos, assim, na área da psicologia e isso, creio eu, enriqueceu meu histórico escolar”. (ANTONIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho e 2015).

No caminhar de sua formação, pessoal, eclesiástica e docente, Padre Antonio, se fez notar por vários aspectos, inclusive pela modéstia e elegância no vestir, seja no dia a dia, seja na vestimenta de padre, como mostram as fotografias que seguem:

Imagem 3 - Fotografias de Padre Antônio Luiz do Nascimento



Fonte: Acervo de Débia Suênia da Silva Sousa



Fonte: Revista Centesimus Annus (2015)

Mas, também se destacou no que concerne às oportunidades que surgiram e possibilitaram deixar vir à tona as inclinações com as quais se identificava. A formação inicial no Colégio Salesiano e o contato com os italianos foi o primeiro passo

para o despertar de suas habilidades e o desejo de conhecer e aprender mais. Assim sendo, além de Mestre em Teologia, ele lê, fala e compreende italiano, francês, espanhol, inglês e latim (eclesiástico), essa última, apenas lê e compreende. Portanto, o interesse em ler, falar e compreender outras línguas encontrou justificativa nas aulas de um professor de História da Igreja Latina, o belga Eduardo Hoonart, “[...] que afirmava: quem sabe apenas a própria língua, não sabe nenhuma.” (ANTONIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho e 2015).

Pe. Antônio Luiz do Nascimento: dedicação ao Ensino Superior

No final de 1973, a partir de um convite de Pe. Luiz Guarberto de Andrade (*In memoriam*), diretor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC, na época, Pe. Antônio iniciou sua vida docente.

A FAFIC foi instituída pela Diocese de Cajazeiras no dia 19 de março de 1965, mantida pela Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras - FESC² e, estava em processo de reconhecimento de seus cursos. Como professores capacitados era um dos critérios avaliativos, Pe. Antônio chegou num momento oportuno. Assim, sua primeira experiência em sala de aula foi como professor da disciplina Psicologia Educacional. Embora, após seu currículo ser analisado pelo MEC, segundo o Parecer nº 1.528/76 CESu, 3º Grupo³, Antônio Luiz do Nascimento estava apto a lecionar as disciplinas Metafísica e Teoria do Conhecimento. No entanto, devido às necessidades que surgiram na instituição e baseado em sua formação, durante a primeira fase da FAFIC e sua permanência na mesma, no período de 1973 a 1979, também lecionou Psicologia da aprendizagem, e

² Informação contida no Estatuto da FAFIC - 1965

³ Informação encontrada no arquivo do setor de recursos humanos da FAFIC

Latim. Em entrevista, Pe. Antônio justifica sua indicação para lecioná-las:

[...] em meu currículo constava disciplinas na área de psicologia [...] um curso, um seminário que fiz, eu me lembro de trabalhar com o colóquio não diretivo daquele psicólogo muito famoso, Carl Rogers e, ele tem um livro muito famoso em inglês: *On Becoming a Person – Tornar-se pessoa*. Ah! Isso, nesse tempo, a psicologia rogeriana estava em alta. Quem era padre, freira e dizia, sou rogeriano. Isso, Ah! [...] é uma linha muito boa, eu gosto. [...]. Aí, não sei por conta de que, não é? Me homologaram para Metafísica e Teoria do conhecimento. E, aí na FAFIC, resumindo eu ensinei Latim, porque faltava professor de Latim e as Psicologias. [...]. (ANTONIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho de 2015).

As lembranças vão ao encontro de sua formação, refletindo sobre a perspectiva teórica de sua afinidade, além de questionar o porquê da homologação do MEC para lecionar as disciplinas Teoria do Conhecimento e Metafísica. Acredito, talvez, que o estranhamento de Pe. Antônio ocorreu devido seu Mestrado ser em Teologia, com especialidade em espiritualidade, mas, ousou dizer que a análise do MEC, também levou em consideração a formação do mesmo como licenciado em Filosofia.

Em 1979, como o objetivo da Diocese de Cajazeiras era contribuir, da melhor maneira possível, para o desenvolvimento educacional do Alto Sertão paraibano e ajudar a juventude menos favorecida, iniciou-se a batalha pela implantação do ensino superior gratuito, e assim todo o patrimônio da FAFIC foi doado à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, consolidando a instalação do Campus V de Cajazeiras⁴ que absorveu

⁴ Hoje Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, por meio da Lei 10.419, de 10 de abril de 2002. In: Estatuto da Universidade Federal de Campina Grande. (2005)

os funcionários e docentes da FAFIC e todos os cursos, exceto Licenciatura em Filosofia⁵. Nesse sentido, Pe. Antônio afirmou:

[...] o curso de Filosofia foi fechado (desativado) e foram criadas pela UFPB seis disciplinas que tinham sido extintas, pela FAFIC. No entendimento de Pe. Gualberto com o Reitor da UFPB, Linaldo Cavalcante, ficou acertado isso. Isso também, sob a orientação da ministra da educação, do tempo, Esther Ferraz. (ANTONIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho e 2015).

Na UFPB, Pe. Antônio foi lotado no Departamento de Letras e lecionou a disciplina de Psicologia Educacional nos Cursos de História e Geografia e a disciplina de Latim no Curso de Letras, no período compreendido entre 1979 a 1997, quando solicitou sua aposentadoria por tempo de trabalho.

Então, ainda com disposição para o ensino, diria que impulsionado pela dedicação ao magistério, Pe. Antônio foi um dos idealizadores da segunda e atual fase da FAFIC, uma vez que o Curso de Filosofia, na época da equiparação da FAFIC à UFPB, havia sido, apenas, desativado. Nesse sentido, também, para atender a necessidade dos concluintes do Ensino Médio no Seminário Nossa Senhora da Assunção de Cajazeiras, em darem continuidade a sua formação, agora em nível superior e de outras dioceses circunvizinhas, a FESC, através do Conselho Nacional da Educação, reativou, em 12/05/1997, o Curso de Licenciatura em Filosofia. Foi Pe. Antônio quem lembrou ao Bispo da Diocese, na época, Dom Matias Patrício de Macêdo, da possibilidade de reativação do Curso de Licenciatura em Filosofia da FAFIC:

[...] O Curso de Filosofia da FAFIC está apenas desativado,

⁵ Informações disponíveis no Portal da FAFIC. <<http://www.fescfafic.edu.br/index.php/institucional/nossa-historia>>. Acesso: outubro 2015.

por que não o reativamos? E ele estava como que engatilhado. Ele foi encerrado, mas deixando como que uma janela aberta, nos termos da desativação do Curso de Filosofia, uma janela aberta facilitando a reativação. E foi o que aconteceu. Então, Dom Matias viu e perguntou se Pe. Gervásio poderia assumir, mais de uma vez ele disse que não. Perguntou a mim, eu ainda tergiversei, mas depois, me perguntou de novo, você não pode assumir não? Eu disse vamos ver. Se eu puder contar com Pe. Agripino com lêda uma e outra pessoa que nos ajude na educação, na condução das coisas da Diocese, ficar com Pe. Agripino, olha eu aceito. Pronto, então foi reativado o Curso de Filosofia. Então eu creio que aí, eu acho que foi sorte minha, não é mérito apenas meu, mas sorte minha que aceitei assumir a tarefa que Dom Matias me confiou e, assim, dando origem a criação de novos cursos. Filosofia reativada. Eu então assumi a FAFIC como diretor. [...]. Ainda, eu diretor foram autorizados os Cursos de Serviço Social e Ciências Contábeis e Direito ficou na agulha. Um mês depois Direito saiu. **Então, que dizer que a reativação do curso de Filosofia propiciou, digamos assim, não é, não tem outra palavra pra dizer, a criação de novos cursos e a nova fase da FAFIC.** (ANTÔNIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho e 2015, grifo meu).

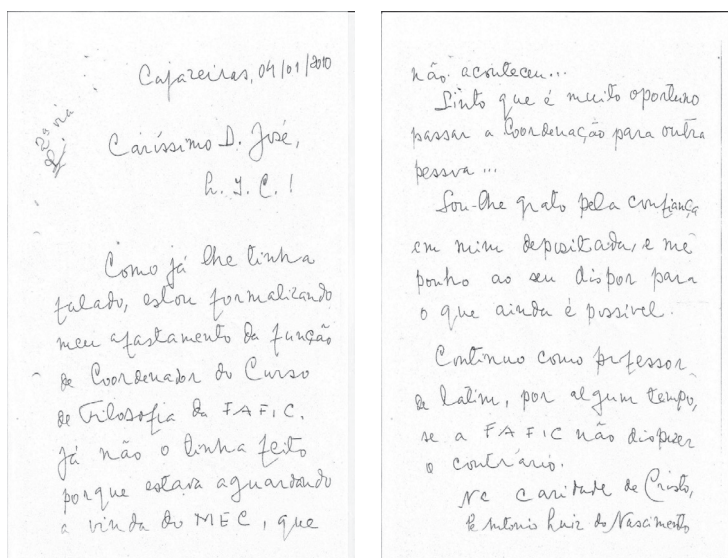
O registro deixa evidente a importância que Pe. Antônio teve no processo de reativação do curso de Filosofia - FAFIC, e, conseqüentemente, na criação dos demais Cursos durante sua atuação frente à Instituição (1997 – 2007). O reconhecimento do seu trabalho é notório. Assim, no Portal da FAFIC está escrito: “[...] Padre Antonio Luiz do Nascimento que, durante uma década, assumiu a Direção da FAFIC, enfrentando com sabedoria os desafios impostos pela nova realidade educacional”. (PORTAL DA FAFIC, acesso em outubro 2015).

A adaptação à nova função não era fácil, pois além de diretor da FAFIC, Pe. Antônio também lecionava e tinha suas atividades eclesiais. Quando deixa de atuar como diretor, em 2007, assume outra função, além da docência. Desta vez,

como coordenador do curso de Filosofia. Porém, sem nunca abandonar a sala de aula.

Em 2010, considerou oportuno entregar o cargo de coordenador do curso de Filosofia, por meio de um pedido escrito de próprio punho, ao Bispo, Dom José González Alonso:

Imagem 4 - Carta de formalização de afastamento da função de coordenador do curso de Filosofia



Fonte: Arquivo do setor de recursos humanos da FAFIC

O compromisso em lecionar Latim foi mantido e, até hoje, Pe. Antônio é titular da referida disciplina.

No fazer de gestor, professor e padre, entre as suas metas estavam a valorização do ser, numa mistura de concepções filosóficas, na perspectiva de Sócrates e também concepções psicológicas, abordadas por Carl Rogers, como já foi citado anteriormente. Assim, primou e prima por uma prática docente que permita aos educandos a descoberta de si mesmo. Isso

acontece, quando:

O ensino aprendizagem autêntico genuinamente humano, [...] dá prazer. Quando o sujeito toma consciência de si e do mundo. Nesse sentido, não fico tranquilo quando ensino algo a alguém e não se percebe o significado da aprendizagem. Mas, se eu ensino e alguém aprende, demonstrando curiosidade, prazer, significa que ele saboreou o conhecimento, que se encantou. Isso significa, que aquilo que a gente sabe, está dentro de nós. Isso significa que o professor apenas vai facilitar ao aluno o desenvolvimento das habilidades que ele já tem. (ANTONIO LUIZ DO NASCIMENTO, entrevista em 15 de julho e 2015).

Pe. Antonio não foi e não é um professor despreparado. Ao contrário denota ser um docente consciente de sua prática, em especial, preocupado com o significado da aprendizagem para quem aprende e para quem ensina. No seu discurso, acima, também é possível identificar um conceito de ensino aprendizagem, no qual o professor é o facilitador da aprendizagem do educando. Igualmente, revela a capacidade de aceitar e confiar na pessoa do aluno, como ser humano genuinamente, capaz de aprender. “É uma confiança no organismo humano e uma crença nas suas capacidades enquanto pessoa.” (ROGERS, 1986, p. 130). Remetendo à perspectiva socrática, o lugar do educador é, então, o de ajudar o discípulo a caminhar, nesse sentido, buscar cooperar para que ele consiga por si próprio “iluminar” sua inteligência e sua consciência (GAADER, 2014).

Carl Ransom Rogers e Sócrates foram pensadores citados por Pe. Antônio, como balizadores de sua prática docente, no entanto, ainda, na análise do seu conceito de ensino e aprendizagem, é possível fazer uma associação com a atual Metodologia de Projetos de Santos e Silva (2006) que adotam, por sua vez, uma pedagogia ativa, com vistas a uma aprendizagem significativa, em que o estudante percebe que o fenômeno, a ser estudado, os conhecimentos a serem adquiridos e os saberes a

serem (re) construídos se relacionam com seus próprios objetivos. Tal postura permite ao aprendiz conhecer sua força, tornar-se ator de sua aprendizagem, um parceiro de pesquisa com o educador.

Recentemente, em 2014, Pe. Antônio foi vencedor do concurso para a escolha do hino das comemorações alusivas ao centenário da Diocese, com letra e melodia de sua autoria:

- 1.** Nos albores do novo milênio,
Cajazeiras – Diocese – festa,
envolvida de luz, num incêndio,
radiante, a presença da Igreja.
Jesus Cristo anunciado,
alimento, Pão da Vida,
na missão, compartilhado,
no altar, Pão repartido.
- 2.** De uma Escola, na origem, o Mestre
Padre Inácio de Sousa Rolim,
sacerdote exemplar, incontestado,
fez soar, da Cidade, os clarins.
- 3.** Há cem anos, co'a Bula papal,
uma luz esparziu seu clarão...
Da Palavra de Deus, perenal,
faz-se ouvinte ardoroso, o Sertão.
- 4.** Sentinelas são postas diante
de suas portas: a Igreja é firmada...
Os Pastores à frente, eia, avante!
Nova história está sendo contada.
- 5.** O Senhor, minha LUZ, salvação,
é o PASTOR que SUSTENTA os remidos...
À VERDADE conduz CORAÇÕES
que CONSENTEM na FÉ e na VIDA.
- 6.** A seara é imensa... Enviai
operários, Senhor, para a messe...

De nossa alma confiante, escutai,
favorável, ó Deus, esta prece.

7. Avançai para as águas mais fundas,
diz o Mestre e Senhor, e lançai
vossas redes... Sereis bem fecundos:
grande pesca é desejo do Pai.

8. Cristo, hoje, nos chama... Ele envia
a outros mares, missão sem fronteiras...
Confortados pela Eucaristia,
dom pascal, desfraldando as bandeiras.

9. Com Maria, Piedosa, a Mãe Santa,
vamos juntos, com nova expressão...
Fala o Espírito à Igreja, e ela avança
nos caminhos da Nova Missão. (NASCIMEN-
TO, 2015, p. 178-179).

Nota-se na letra do hino, as representações da história da diocese de Cajazeiras, evidenciando bispos, padres, religiosos, o povo de Deus, além de sacramentos e da piedade da padroeira, a Mãe Santa. Ainda, revela um conhecimento sobre a história de Cajazeiras, da importância da educação, como impulsionadora da criação e desenvolvimento da cidade, na pessoa do Mestre Pe. Inácio de Sousa Rolim. Mas, também revela uma prática iluminada por seu veio poético. Assim, até hoje a exercita quando compõe hinos para a diocese ou para alguma paróquia.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi de apresentar uma primeira elaboração da trajetória de vida de Pe. Antônio Luiz do Nascimento destacando-o no cenário educacional da cidade de Cajazeiras, a partir de sua atuação como, professor e gestor no Ensino Superior.

A utilização da história oral, como recurso metodológico, associada às fontes impressas e manuscritas, foi importante, pois favoreceu que viesse à tona na memória de Pe. Antônio a sua trajetória de vida e a mistura dela, entrelaçada na composição de si e do outro, ao compreender-se como um indivíduo com percepções de mundo e atuações neste, em comum, carregado de subjetividades. Assim, “[...] a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta.” (THOMPSON, 1992, p. 197).

Portanto, revelou a vida do padre educador, explicitou-se seu lugar de sujeito social, para além da função eclesiástica, ou seja, os elementos que antecederam sua formação e o seu fazer profissional docente. A beleza com que consistiu a narrativa de si mesmo, revelando seu ser poético, as nuances de formação acadêmica, no entrelaçamento do desenvolvimento de suas habilidades e afinidades, como também sua concepção de educação no processo de ensino e aprendizagem.

No tocante a sua atuação no Ensino Superior pode-se dizer que Pe. Antônio é um educador, consciente dos elementos que constituíram sua formação, inclusive, identificando às linhas de pensamento que orientam sua prática, na perspectiva do educando também ter consciência de si mesmo; um administrador corajoso.

Pe. Antônio Luiz do Nascimento contribui para a educação cajazeirense, em especial na FAFIC, como uma das cabeças pensantes e idealizadoras, na segunda e atual fase dessa Instituição, quando atuou por 10 anos como diretor da mesma, no período de consolidação desta, na atual configuração educacional de Cajazeiras, como cidade polo aglutinadora do Ensino Superior público, por meio da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras e do Ensino Superior privado contando com três faculdades, dentre estas se encontra a FAFIC que no passado foi a instituição que deu origem a atual UFCG, na cidade.

Referências

COSTA, S. G. Gêneros, biografias e história. **Gênero**, Niterói, V.3, p. 7-20, 1. Sem, 2003. Disponível em <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/264/183>> Acesso em: 30 set. 2015.

FAFIC. Estatuto (1965). **Estatuto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras**. Cajazeiras, 1965.

GAADER, J. Sócrates: mais inteligente é aquele que sabe que não sabe In: **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das letras, 2000, p.71 -86.

MORAIS, A. C. de. **Chicuta Nolasco Fernandes**: intelectual de mérito. Natal: Editorial A República, 2006.

NASCIMENTO, A. L. do. Hino oficial do centenário. **Centésimus Annus**. Cajazeiras, jun. 2015. Edição comemorativa, p. 178-179.

ROGERS, C. R. **Liberdade de aprender em nossa década**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SANTOS, L.D. ; SILVA, F.W. da. Bacon, o ensino de ciências e a metodologia de projetos. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, V. 11, n.1, 35-40, jan./jun., 2006. Disponível em < <http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/85/302>>. Acesso em: 30 set. 2015.

THOMPSON, P. **A voz do Passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UFCG. Estatuto (2005). **Estatuto da Universidade Federal de Campina Grande**. Campina Grande, 2005.

Arquivo consultado:

FAFIC. Arquivo (2015). **Arquivo do Setor de Recursos Humanos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras**. Cajazeiras, 2015.

Site consultado:

Portal da FAFIC. Disponível em <<http://www.fescfafic.edu.br/index.php/institucional/nossa-historia>>. Acesso em: out. 2015.

Fonte oral:

Antônio Luiz do Nascimento. Sujeito da pesquisa. Entrevista concedida em 15/07/2015.

Fonte manuscrita:

Caderno (1957- 1971). Caderno de sonetos de Antônio Luiz do Nascimento.

CONTRIBUIÇÕES DE DERMEVAL SAVIANI PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Eliziane Rocha Castro
Luciana Rodrigues Leite
Francisco Jeovane do Nascimento
José Ossian Gadelha de Lima

173

Dermeval Saviani, importante intelectual que vivenciou um período de mudanças no cenário brasileiro, acompanhou as transformações na história da educação do Brasil acentuando em suas obras os pontos positivos e negativos oriundos dessas modificações e seus reflexos no panorama social brasileiro. Tendo uma visão progressista sobre a educação, é um dos principais fomentadores da Pedagogia Histórico-Crítica, que também é conhecida como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 2002; VIDAL, 2011).

Na perspectiva de Saviani (2011), deve-se compreender

a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, analisar a educação segundo sua própria história. Assim, com respaldo no materialismo histórico-dialético, esse importante pesquisador brasileiro, expõe uma proposta pedagógica que tem como referencial o compromisso, “a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Baseando-se, então, em sua rica história de vida e em suas importantes contribuições para o âmbito educacional, apresentaremos a seguir algumas considerações sobre a vida e os trabalhos de Dermeval Saviani, dando destaque para as obras ‘História das ideias Pedagógicas no Brasil’, ‘Escola e Democracia’ e ‘Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações’, com ênfase nas considerações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, constituída por Dermeval Saviani no intuito de superar as teorias educacionais que a precederam (SAVIANI, 2005).

Breve contexto histórico autobiografado de Dermeval Saviani

Para anunciarmos as obras de Dermeval Saviani é preciso situar o contexto histórico e social da sua vivência. Desse modo, percebemos o quanto suas experiências pessoais e seu conhecimento de mundo influenciou suas obras, sejam elas de natureza pueril ou de natureza acadêmica. É notório o reconhecimento do autor sobre sua origem social, reconhecimento que desemboca na militância estudantil e, com o passar do tempo, ressurgue como “militância pedagógica”, pois o educador defende a escola democrática, o ensino de qualidade e a mudança nas estruturas educativas.

Dermeval Saviani¹ nasceu em 25 de dezembro de 1943,

¹ Esta breve abordagem da vida do professor Dermeval Saviani está fundamentada na sua autobiografia disponível em <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/index2.html> (SAVIANI, 2000).

numa fazenda em Santo Antônio de Posse, Estado de São Paulo, e foi registrado como nascido no dia 3 de fevereiro de 1944, que corresponde à data em que seu registro foi lavrado em Cartório. Seu pai assim o fez para não ter que pagar a multa por não registrar o filho no prazo determinado por lei. Por esse fato, ele diz ter duas datas de nascimento, uma real e outra fictícia.

Dermeval Saviani relata que foi seu avô, um imigrante italiano, quem alfabetizou seu pai, sendo que este nunca frequentou a escola, mas tomou gosto pela leitura e ensinou outras pessoas, inclusive sua mãe que, junto com outros, reuniam-se após uma cansativa jornada de trabalho para se dedicar a aprendizagem das primeiras letras. No tocante ao trabalho na roça, adotava-se a forma de pagamento anual, explorando os trabalhadores que se viam obrigados a comprar no armazém da fazenda. Fato que fazia com que o agricultor terminasse o ano com um saldo devedor, obrigando seu pai a ter outro ofício, o de sanfoneiro do arraial, tocando nos bailes das redondezas nos finais de semanas para aumentar a renda da família.

Embora tenha poucas lembranças da vida na fazenda, o professor Dermeval Saviani afirma que sua infância foi como a da maioria da população brasileira, uma infância pobre. As dificuldades no campo fizeram com que sua família mudasse para a periferia de São Paulo, e lá ele frequentou o Grupo Escolar de Vila Invernada, entre 1951 e 1954. Uma escola tipicamente tradicional, onde a régua às vezes desempenhava a função de palmatória, embora esta já estivesse em desuso.

Entre os anos de 1950 e 1960, Dermeval Saviani ingressou no colégio Salesiano em Mato Grosso do Sul, um tempo difícil marcado por rupturas abruptas com a família e com a cidade de São Paulo. Esta mudança lhe propiciou o contato com a riqueza de novas vivências, costumes, lugares e linguagens, mas deixou marcas indeléveis na sua vida, pois o ensinou a ser autossuficiente e indiferente com relação ao apego a lugares.

Sobre sua vida no seminário, Dermeval Saviani descreve o lugar como sendo um ambiente onde há “o hábito e a disciplina para o estudo”, destacando que para cada três horas de aula (descontando o intervalo) havia cinco horas de estudo. É através dessa experiência que o autor faz uma crítica as atuais escolas de tempo integral, direcionando-a ao modo como esse tempo é gasto, pois segundo ele o tempo é desperdiçado com recreação e assistência social.

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, Dermeval Saviani concluiu o curso de Filosofia e ingressou no movimento estudantil durante a ditadura militar, participando das passeatas nas ruas, enquanto seu pai e seus irmãos participavam das greves nas fábricas onde trabalhavam. Fato que reafirma o engajamento do mesmo nos movimentos sociais.

Ainda na PUC-SP, Dermeval Saviani ingressou na carreira do magistério, inicialmente nos cursos de graduação, logo depois na pós-graduação. Na mesma Universidade ajudou a elaborar algumas disciplinas pertencentes aos cursos de Filosofia e Pedagogia. Após este período lecionou na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade de Campinas- UNICAMP. Atualmente nesta última, orienta dissertações e teses. Dermeval Saviani realizou o Estágio de Pesquisa em universidades de Paris, Roma e Alemanha Ocidental. Assim, sucintamente colocado, fica expressa de alguma forma a intencionalidade de trazer o contexto histórico e social deste autor para que possamos adentrar em suas obras não como meros leitores, mas como críticos, na medida em que construímos nossos saberes arraigados em outros saberes.

Suas Obras

A História das Ideias Pedagógicas no Brasil: do projeto de pesquisa à publicação do livro e suas contribuições

Partindo da necessidade de sistematização do percurso histórico do ideário pedagógico que se implementou e delineou-se em nosso país, desde a época da colonização até a contemporaneidade, mediante o exame do desenvolvimento das principais concepções educacionais que tiveram (ou têm) vigência na história da Educação brasileira, foi criado em 1996, segundo Saviani (2008), o projeto “História das ideias pedagógicas no Brasil”.

Este projeto foi desenvolvido com base num vasto e denso referencial de autores que produziram conhecimentos epistemológicos relevantes sobre o contexto histórico do percurso pedagógico nacional, mas que se vincularam a determinados períodos. Assim sendo, o Professor Dermeval Saviani empenhou-se em construir um compêndio que teve por finalidade apresentar uma análise crítica de determinados modelos que se efeturaram e se tornaram hegemônicos em períodos de nossa história, mediante o desenvolvimento do seu arcabouço inicial e suas consequências na “evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais” (SAVIANI, 2008, p. 1-2), discutindo suas implicações para a teoria e a práxis educativa.

Segundo Alves (2008), “ao ser entregue à utilização pública, o relatório final, agora na forma de livro, constitui-se a primeira história das idéias pedagógicas, entre nós, construída sob a égide de um único critério teórico-metodológico”.

No delineamento da obra que leva o mesmo nome do projeto desenvolvido, Dermeval Saviani optou por classificar e periodizar os delineamentos pedagógicos em quatro períodos com características específicas, conforme o contexto histórico. O primeiro se estendeu de 1549 a 1759. Este período, marcado pelo modelo escolar implantado pelos jesuítas junto aos nativos que habitavam a colônia brasileira, foi pautado na força da tradição, da ação e do exemplo que, segundo Bosi (1992),

sofreu rupturas mediante o uso da religião atrelada ao interesse do colonizador, como forma de dominação e aculturação dos nativos, afirmando que “no processo de transplante cultural a aliança do cristianismo com estratos sociais e políticos dominantes é letal para a sua integridade” (SAVIANI, 2008, p. 93).

Apesar das ambiguidades expressas pelos arquétipos missionários, foi notória a sua organicidade mediante o estabelecimento de regras, condutas e estudos que seriam implementados nos modelos educativos da organização religiosa em todo o mundo por meio do *Ratio studiorum*, uma espécie de coletânea com o objetivo de instruir o jesuíta docente sobre seu ofício (MIRANDA, 2013). Essa compilação contribuiu de forma significativa no desenvolvimento educativo, formando intelectuais como Rousseau, Descartes, Miguel de Cervantes, Antônio Vieira, entre outros.

O segundo período, que perdurou de 1759 a 1932, teve como arcabouço inicial a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal, guiado pelos ideais iluministas que visavam o incremento industrial. O objetivo das Reformas Pombalinas foi substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado. A partir desse momento emergem alguns modelos educativos como as escolas de primeiras letras. Estas instituições, desenvolvidas de forma autônoma e isolada, almejavam o ensino da leitura e da escrita com um professor único. Posteriormente foi implantado o método mútuo ou lancasteriano², que teve como característica principal o fato de utilizar, como auxiliares do professor, os próprios alunos, de modo que fossem investidos na função docente.

Este período foi marcado pela promulgação da Constituição de 1824, que representa o primeiro conjunto de leis que

² Ensino fundamentado na obra de Joseph Lancaster (1778-1838), que pregava, dentre outros princípios, que os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino (MENEZES; SANTOS, 2002).

regem o país. Em 1834, um Ato Adicional descentralizou as políticas educacionais para as províncias, acarretando fragilidades, conforme explicitam Gondra e Schueler (2008, p. 35), “devido às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou, ainda, em razão do desinteresse das elites políticas provinciais [...]”. E foi nesse momento que se arquitetaram também as escolas assistencialistas criadas pelas associações classistas com o aval do Estado, mesmo que buscassem uma identidade nacional.

O terceiro período se desenvolveu entre 1932 e 1969, tendo como referência o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujo objetivo era a reconstrução educativa do Brasil, enfocando que na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. A escola foi organizada como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, de maneira a contribuir para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

Entretanto, surgiram críticas ao movimento mediante a constatação de que a renovação proposta estava muito mais fora da escola do que dentro dela. Evocou-se, então, a crise da Pedagogia Nova, a qual estava embasada nos sinais de esgotamento do modelo pedagógico proposto e que contagiou a sociedade ao longo da primeira metade do século XX, impulsionado pelo entendimento de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa.

O quarto período se desenrolou entre 1969 e 2001, esboçado pela influência dos militares, para quem a educação é vista como importante instrumento no desenvolvimento e consolidação do modelo capitalista associado/dependente, de modo a incentivar a impregnação dos modelos tecnicistas inspirados nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, aos quais o que importa é aprender a fazer.

Na década de 80, emergiram movimentos de organização

dos profissionais da Educação marcados por problemas, contradições e ambiguidades. O radicalismo que fundamentou a defesa dos interesses corporativos resultou em prolongadas greves que comprometeram a formação dos alunos. A nível federal, a Educação não evoluía, embora em alguns Estados e Municípios houvesse políticas educacionais exitosas que esbarravam nos obstáculos representados pelo interesse da classe trabalhadora e pela descontinuidade predominante na política educacional brasileira.

A transição entre o período militar e a ‘democracia’ foi marcada pela mudança lenta, gradual e segura que visou garantir a continuação da ordem socioeconômica vigente, de maneira a camuflar antagonismos entre as classes sociais e a abrir espaço para a obtenção do consentimento dos dominados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 conferiu à União a função avaliativa do ensino em todos os níveis nos quais atualmente observamos a disseminação da pedagogia corporativa. Esse sistema educativo, pautado pela adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, fez surgir críticas à abertura indiscriminada de faculdades geradas pelos interesses do mercado, criando o efeito da inclusão excludente (incluir no sistema educacional, mas sem os padrões de qualidade necessários para o ingresso no mercado de trabalho).

A partir desta breve explanação a respeito dos períodos pedagógicos brasileiros descritos por Dermeval Saviani no livro ‘História das ideias pedagógicas no Brasil’, é possível identificar o caráter sintético de sua obra, assim como sua riqueza e seu rigor científicos, reconhecidos pelo recebimento do Prêmio Jabuti em 2008, na categoria Educação. É necessário destacarmos ainda sua significância e funcionalidade ao oferecer uma visão de conjunto das ideias pedagógicas na história Educação brasileira ao longo de cinco séculos, discutindo suas implicações para a prática educativa como um todo.

Escola e Democracia: apresentação de uma pedagogia revolucionária

Enquanto na obra ‘História das Ideias Pedagógicas no Brasil’, Dermeval Saviani faz um apanhado histórico das correntes pedagógicas e das características de cada período do percurso educacional brasileiro, no seu livro ‘Escola e Democracia’ **é delineada** uma discussão abordando desde uma visão crítica acerca das teorias da educação, estabelecendo relações entre estas e o problema da marginalidade, até a apresentação de uma pedagogia revolucionária, a Pedagogia Histórico-Crítica. É perceptível ainda, nesta obra, a intencionalidade em estabelecer discussões acerca das nuances existentes entre educação e política, haja vista que esses dois componentes se constituem em dimensões distintas, porém inseparáveis, sendo essencial discutir além da especificidade da educação, sua dimensão política.

Todavia, neste momento específico, limitaremos-nos a esboçar discussões sobre algumas características essenciais da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo-a como um importante instrumento na busca por manter a vinculação contínua entre educação e sociedade. Para o desenvolvimento dessas reflexões discutiremos, inicialmente, acerca das particularidades que demarcam essa pedagogia de outras teorias pedagógicas.

No tocante à classificação, as teorias pedagógicas podem ser divididas em dois grandes grupos: teorias não-críticas e teorias críticas. Segundo Saviani (2008, p. 93), uma teoria pedagógica é crítica se “leva em conta os determinantes sociais da educação”; **e não-crítica se «acredita [...] ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social»**. Seguindo esta perspectiva, enquadram-se no grupo das teorias não-críticas as pedagogias tradicional, nova e tecnicista, enquanto no grupo das teorias críticas estão as crítico-reprodutivistas (teoria da escola como aparelho ideológico do Estado,

teoria da escola dualista, teoria do sistema de ensino como violência simbólica) e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Com respeito às particularidades dessas correntes pedagógicas, enquanto as teorias não críticas percebem a educação como redentora da humanidade e “pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola, sem jamais conseguir êxito” (SAVIANI, 2012, p. 29), as teorias crítico-reprodutivistas se restringem a expor as razões para o suposto fracasso da instituição escolar e são tidas como críticas, “uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais [...]” (SAVIANI, 2012, p. 15). Entretanto, são também reprodutivistas por chegarem à conclusão de que a função da educação está na reprodução da sociedade em que ela se insere.

A partir destas perspectivas sobreleva-se o caráter utópico e de impotência presente nas teorias supracitadas, e urge a necessidade de uma teoria da educação que, por meio da criticidade seja capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade. Uma teoria à qual cabe “a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) [...]” (SAVIANI, 2012, p. 30). E esta teoria crítica da educação é apresentada por Dermeval Saviani, inicialmente pelo nome Pedagogia Revolucionária e posteriormente, a partir do ano de 1984, pelo nome Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao anunciar esta teoria da educação, Saviani (2012, p. 65) destaca que seu fundamento está centrado “[...], na igualdade essencial entre os homens e [...] considera a difusão dos conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo [...]”. Assim, segundo esta concepção, os conteúdos são essenciais e sem eles a aprendizagem deixa de existir.

Ainda de acordo com Saviani, esta pedagogia está para além das pedagogias da essência (tradicional) e da existência

(escolanovista), pois “falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação” (SAVIANI, 2012, p. 63). Entretanto, Saviani destaca também que, para organizar os métodos a serem desenvolvidos nessa pedagogia revolucionária, foi necessário buscar superar, por incorporação, as contribuições dos métodos novos e tradicionais, utilizando-se de contribuições de uns e de outros pensadores e estudiosos.

Dessa forma, no tocante aos métodos de ensino a serem desenvolvidos na Pedagogia Histórico-Crítica, o autor sugere uma sequência de trabalho composta por cinco passos que se articulam e que partem da ‘prática social inicial’, comum a professores e alunos. No entanto, esses indivíduos devem estar em níveis de compreensão diferentes, pois enquanto o professor parte de uma ‘síntese precária’, o conhecimento do aluno é ‘sincrético’.

A fase inicial da aplicação desta Pedagogia consiste, pois, no diálogo e/ou na interação entre educador e educando, tendo a prática social de ambos como pano de fundo das discussões. Discussões essas que devem se pautar na realidade social e histórica desses indivíduos, para que a mesma possa ser problematizada, uma vez que o segundo passo desse processo se trata da ‘problematização’, que corresponde ao momento de “[...] detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012, p. 71).

O terceiro passo trata-se da ‘instrumentalização’, que consiste nas ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas durante o processo educacional. Para Saviani (2012), este é o momento de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, e na visão de Gasparin (2005) este passo fundamenta-se na elaboração do conhecimento científico, por meio das ações didático-pedagógicas que conduzem à aprendizagem.

Dando continuidade ao processo, de acordo com a ma-

neira como a instrumentalização vai progredindo, vai se construindo a ‘catarse’, que é o ponto culminante do processo educativo, ou a passagem da síncrese à síntese. Momento que, na perspectiva de Saviani (2012), corresponde à elaboração da nova forma de entendimento da prática social na qual os indivíduos estão inseridos ou trata-se da legítima assimilação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

E por fim concretiza-se esse percurso na ‘prática social final’ do conteúdo, que é uma nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido. Nesse momento, professor e alunos já não são mais os mesmos do início do processo, pois “ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor [...]” (SAVIANI, 2012, p. 72).

Sobre esses cinco passos que compõem o encaminhamento metodológico proposto por Saviani, é importante frisar que não se pode pensar em desenvolvê-los como momentos estanques e isolados, pois segundo Scheibe (1994):

[...] apenas didaticamente a proposta foi desenhada em passos. Trata-se, na verdade, de momentos articulados onde, por exemplo, a capacidade de problematizar vai depender da posse de certos instrumentos; onde, também, o peso e a duração de cada momento deverá variar de acordo com situações específicas da prática pedagógica. (SCHEIBE, 1994, p. 173).

Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações - concepções que permeiam a Pedagogia Revolucionária

Apreendidas as características e fases que compõem o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se essencial a explanação acerca da concepção de homem e de socieda-

de que alicerça essa pedagogia, uma vez que implicações dessa natureza inferem diretamente no desenvolvimento da prática educativa. E ainda se fazem necessários alguns esclarecimentos acerca de distorções que foram sendo emitidas sobre essa pedagogia, no intuito de desmistificar determinadas concepções errôneas.

Para dar início a essa discussão, é importante partirmos do pressuposto de que, para o autor da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação está incluída no processo social e histórico de humanização do homem. Dessa forma, o homem é percebido como um ser que é levado a produzir sua própria existência. Produção essa, que vai determinar a forma como ele se apropria dos elementos da natureza e os transforma segundo as suas necessidades.

Corroborando com tal perspectiva, Moraes e seus colaboradores (2010, p. 42) afirmam que “o homem no ato de produzir e reproduzir os objetos de sua necessidade produz a si genérica e individualmente”. Essa concepção de homem, como ser que produz suas próprias condições de vida a partir do mundo natural, permite a compreensão da natureza e da especificidade da educação. Para Saviani (2007), a educação é trabalho, um trabalho não material.

Em meio à contestação de alguns intérpretes dos escritos de Marx, a exemplo de Ivo Tonet (2005) que diferencia a natureza da educação da natureza do trabalho, Saviani (2011, p. 10) afirma que a “educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. O autor respalda tal afirmação nos escritos de Marx sobre trabalho produtivo e não produtivo, e explica a natureza da educação enquanto trabalho não material, pontuando as duas modalidades desse tipo de produção.

Saviani clarifica que ideias, conhecimentos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades são trabalho não material que podem ser veiculadas por meio do livro. O livro tem uma

estrutura material, mas não é a estrutura material que define o conteúdo do livro, que por sua vez, se separa do produtor. Isso ocorre com livros, discos, cds. Em contrapartida, a outra modalidade do trabalho não material, na qual se insere a educação, segundo Saviani (2011), é aquela da qual o produto não é separável. A aula, por exemplo, só ocorre na relação com o educando, requer a presença tanto do professor quanto do aluno e é consumida de imediato.

É diante desse entendimento acerca da natureza da educação e com base em Marx, Gramsci e seus intérpretes, que o professor Dermeval Saviani busca estruturar, desde 1979, e por meio de um processo coletivo, uma teoria crítica de caráter dialético, articuladora da relação entre educação e suas determinações sociais, tendo em vista a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora.

Assim sendo, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria da educação que está para além das pedagogias não críticas e das análises crítico-reprodutivistas, tendo em seu escopo a compreensão de que os fins devem ser a fonte para a elaboração dos métodos e das formas, distinguindo-se, necessariamente, entre o que é fundamental e o que é acessório, uma vez que há, no âmbito escolar, uma propensão em secundarizar o saber elaborado em detrimento de atividades festivas, o que descaracteriza a função da escola, que consiste na socialização do saber sistematizado.

Desta forma, é por meio da escola que se dá a mediação da cultura popular para a cultura erudita, que por sua vez é uma cultura letrada e, portanto, exige conhecimentos como ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). “Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar” (SAVIANI, 2011, p. 14).

É nessa direção que Saviani (2011) rebate a objeção de que a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica seria conteudista e que a mesma estaria valorizando a cultura erudita em detri-

mento da cultura popular. O autor clarifica que a população precisa da escola “para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada, os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2011, p. 70).

Todavia, para que tais conteúdos sejam assimilados, faz-se necessário pensar as condições de sua transmissão. Equivocadamente, desde a Escola Nova, tomou-se como mecânica e anticiativa toda transmissão de conteúdo, porém, Saviani (2011, p. 17) destaca que “é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos”.

Um exemplo de mecanismo que precisa ser dominado é a alfabetização. Ler e escrever não são atos naturais, mas habilidades adquiridas através da fixação de alguns mecanismos que convergem para a formação do sujeito autônomo numa determinada cultura letrada. Ao atingir o ponto de irreversibilidade da alfabetização, o sujeito não pode regredir à condição de analfabeto, sendo inclusive difícil se lembrar do tempo que não sabia ler.

Destarte, não se trata de dar prioridade à teoria sobre a prática, como fez a Pedagogia Tradicional, nem de subordinar a teoria à prática como fez as diferentes modalidades da Pedagogia Nova, trata-se de delimitar os conteúdos escolares que são essenciais ao trabalho educativo compreendido como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

A dominação de determinados mecanismos é um processo que necessita de solidez e continuidade. Sua precariedade ou inexistência tornou-se um dos grandes desafios para a materialização da prática docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que se depara também com o desafio advindo das condições objetivas de funcionamento da educação no Brasil.

Neste sentido, o sistema de Educação de nosso país não possui mecanismos eficientes que impeçam os desvios de recursos, apresenta condições precárias de trabalho no ambiente escolar e remunera com baixos salários, além de proporcionar uma inadequada formação aos nossos professores. Em nossas escolas, a prática docente é fundamentalmente organizada de acordo com as velhas e tradicionais concepções pedagógicas - ainda bastante arraigadas na cultura de nossos professores - que operam como um determinante da própria consciência desses profissionais.

Considerações Finais

Com o desígnio de refletir sobre as contribuições do filósofo e professor Dermeval Saviani para o desenvolvimento do processo educacional brasileiro, empreendemos leituras e análises de sua vida e obras.

A partir dessa reflexão, constatamos que o Professor Dermeval Saviani vivenciou um período de transição em nosso país - da ditadura ao regime democrático - e, através de sua visão progressista sobre educação, vem dando sua contribuição no intuito de modificar a realidade da educação em nosso país, defendendo a escola como o local que deve servir aos interesses populares.

Por meio de suas obras, Dermeval Saviani descortina o cenário brasileiro cuja educação formal está imersa, enfatizando que a mesma está situada em função das condições da sociedade capitalista contemporânea. Isso nos faz perceber a importância de uma educação que ultrapasse a reprodução da situação vigente, que transcenda a fase românica para adentrar a fase clássica, a qual surge após a depuração, a superação da polêmica e a recuperação daquilo que é permanente e resistente ao tempo.

Nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada

por Saviani, é uma importante arma na luta contra o ‘esvaziamento’ do processo educativo, tanto por sua preocupação com a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, em suas formas mais elevadas, como pela busca do desenvolvimento humano, no intuito de ir contra a alienação e as ideologias dominantes. Assim sendo, almejamos ver essa pedagogia mais presente na prática dos professores, para que estes possam, partindo da realidade social, problematizar e instrumentalizar, possibilitando assim a catarse e o retorno à prática social final, reconhecendo o caráter político da educação.

À guisa de conclusão, destacamos que muito ainda há para se dizer sobre esse importante educador brasileiro, tanto pela sua rica história de vida e amplitude de suas obras, como pelas inúmeras contribuições dadas para a análise e desenvolvimento da Educação brasileira. Dessa forma, finalizamos esse escrito com a sensação de incompletude, mas com a certeza de que muitas outras discussões e/ou análises de seu pensamento serão produzidas, uma vez que Saviani é conhecido como um renomado crítico, autor e pesquisador do contexto pedagógico brasileiro.

Referências Bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. História das ideias pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 173-178, jan/abr. 2008.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Método lancasteriano** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

MIRANDA, Margarida. Quando os Jesuítas eram mestres da palavra: a retórica segundo a ratio studiorum. **Humanitas**, v. 65, p. 187-203, dez. 2013.

190

MORAES, Betânea; AYRES, Natália; TERCEIRO, Emanoela; JIMENEZ, Susana. A Categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica. **Revista Eletônica Arma da Crítica**, v. 2, n. 2, p. 36-47, mar/2010.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2005. (Projeto de Pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”).

_____. **Autobiografia**. 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associa-

dos, 2012. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpre. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção memória da educação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan/abr. 2007.

SCHEIBE, Leda. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JÚNIOR, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 167-179.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Rev. Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul/dez. 2005.

VIDAL, Diana. **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Editora Autores Associados. 2011 (Coleção Perfis da Educação).

NESTOR DOS SANTOS LIMA E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO RIO GRANDE DO NORTE

Maria Arisnete Câmara de Moraes
Janaína Silva de Moraes

193

Este artigo debate a participação de Nestor dos Santos Lima nas discussões sobre a educação, particularmente, sobre o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte, com ênfase nos textos escritos por ele que realçavam a leitura e a escrita que imprimem formas à ideia e ao pensamento. Essa pesquisa dá continuidade ao que se propõe no Projeto *História da Leitura e da Escrita no Rio Grande do Norte (1910-1980)*/CNPq, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa *História da Educação, Literatura e Gênero*/UFRN (MORAIS, 2014). O objetivo do referido projeto consiste em analisar aspectos da alfabetização, com ênfase no ensino da leitura e da escrita nos Grupos Escolares durante as primeiras décadas do século XX.

Para isso, pesquisamos no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), onde localizamos: as Leis

e os Decretos do Governo, como a Lei Geral de 1827 e a Lei Orgânica do Ensino de 1916; o jornal *A República*; e escritos de Nestor Lima, como: a obra *Um século de ensino primário* (1927); o discurso *Síntese do nosso movimento pedagógico* (1921); e os relatórios *Melhoramentos técnicos do ensino primário e normal* (1913) e *Da organização do ensino normal, profissional e primário no sul do Brasil e no Rio da Prata* (1923).

As fontes foram analisadas com base nos pressupostos da História Cultural, que permite analisar as realidades históricas e os modos diferenciados de apropriação da leitura e da escrita configurados na construção do contexto, no qual emergem as maneiras do ensino-aprendizagem dessas habilidades, pensadas e configuradas neste estudo (CHARTIER, 1990). Com a análise desse contexto, pretendemos desvendar as maneiras de ler e de escrever específicas de uma determinada comunidade de leitores e suas tradições de leitura e de escrita (MORAIS, 1997), considerando que a leitura e a escrita fazem parte do processo de construção, instauração dos sentidos: “A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros.” (CHARTIER, 1994, p. 16).

Nestor dos Santos Lima nasceu em Assu, cidade do interior do Rio Grande do Norte, em 1º de agosto de 1887. Filho de Galdino dos Santos Lima e Ana Souto Lima. Iniciou seus estudos primários em casa, guiados pelas mãos de sua genitora. Concluiu os Preparatórios no Liceu Paraibano, em 1904. No ano seguinte, matriculou-se na Faculdade de Direito do Recife e, em 16 de março de 1909, recebeu o título de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Casou-se com Helena Cicco dos Santos Lima, em 14 de outubro de 1944, mas não tiveram filhos. Faleceu no Hospital Miguel Couto, aos 72 anos de idade.

Nestor Lima foi diretor da Escola Normal de Natal e do Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1911 a 1923); pro-

fessor de Pedagogia e de Pedologia (1911 a 1923); ocupou os cargos de Diretor-Geral da Instrução Pública e de Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (1924-1928); fomentador da Associação de Professores do Rio Grande do Norte, fundada em 20 de dezembro de 1920; diretor da revista *Pedagogium* dessa Associação de 1921 a 1923; e colunista do jornal *A República*. Segundo Menezes (2002, p. 1), Nestor Lima “[...] é um intelectual atravessado pela experiência histórica que lhe emoldura a perspectiva da modernidade pedagógico-educacional a partir de um quadro modernizador compreendido no período correspondente.”

Enquanto intelectual e político, Nestor Lima preocupava-se com as questões relativas à educação do estado. Em discurso realizado na Conferência de inauguração da Associação dos Professores, no ano de 1920, fez uma retrospectiva da educação no Brasil e no Rio Grande do Norte.

Segundo Nestor Lima (1921, p. 6-7), a Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827, instituiu em todo o território do Império, o ensino primário e “[...] teria aberto ao povo brasileiro os mais largos horizontes nesse particular.” Ele vai mostrando que o professor teria as garantias da vitaliciedade e a tranquilidade para ensinar.

No início do período imperial (1822-1889), já existia a preocupação com as questões referentes à educação e ao ensino da leitura e da escrita para meninos e meninas. A Lei Geral, de 15 de outubro de 1827 – conhecida como a Primeira Lei Geral de educação no Brasil –, no art. 1º determinou que, “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”, cabendo aos presidentes das províncias em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras marcar o número e localidade das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os professores delas para as que fossem criar (BRASIL, 1827).

Essa lei, além de determinar a criação de escolas de primeiras letras, estabelece, também, a disposição geográfica das escolas no art. 4º “As escolas serão de ensino mútuo¹ nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”. No tocante ao ensino para as meninas, essa lei estabelecia no art. 11 que “Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.” (BRASIL, 1827, p. 72).

Os aspectos do ensino da Leitura, da Escrita e das quatro operações aritméticas deveriam ser comum a ambos os sexos, no entanto, para os meninos, o ensino contemplava no art. 6º:

[...] práticas de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos *meninos*; preferindo para as leituras a Constituição Imperial e a História do Brasil. (BRASIL, 1827, p. 72, grifo nosso).

¹ O Método de Ensino Mútuo ou Método Lancaster foi criado pelo quaker inglês Joseph Lancaster (1778-1838), que amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Com essa metodologia, não se esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. No Brasil, o Método Pedagógico Lancasteriano foi oficializado, em 1827, e fez parte da instrumentalização do ‘projeto civilizatório’ do Estado Nacional. Segundo Neves (2003, p. 259), esse Método consistiu em “[...] uma técnica do poder disciplinar, para promover a instrução pública, que amparou um dos maiores projetos que o recém-instituído Estado Nacional, na década de 1820, tinha por desenvolver: o de transformar as classes subalternas, que, na visão das elites, eram pobres, indisciplinadas e insidiosas, em um povo ordeiro, disciplinado e trabalhador, para que se sustentassem os novos ideais nacionais.”

Já as Mestras, que eram nomeadas pelos Presidentes em Conselho e deveriam ser “brasileiras e de reconhecida honestidade”, deveriam lecionar para as meninas “Além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética às quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica.” (BRASIL, 1827, p. 72).

De acordo com o discurso de Nestor Lima (1921, p. 7), a referida lei “Teria sido o bastante para que o nosso caro Brasil apresentasse hoje um mais vantajoso aspecto educativo”, no entanto, “[...] infelizmente, dessa bela organização apenas resultaram em nossa província 2 escolas femininas e algumas masculinas, segundo o relatório do Ministro Lino Coutinho, que é a primeira fonte autorizada no assunto.”

Em sua fala, Nestor Lima ainda ressalta que o Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, passou “[...] para as províncias o direito de legislar e de prover o ensino primário, matou no nascedouro a tentativa de construtora”. Assim, a atenção voltou-se para o ensino secundário “[...] e desde aí se vem sentindo entre nós esse mau vêzo de se olhar só para a formação das ‘elites’ e desprezar-se a preparação das massas populares.” (LIMA, 1921, p. 7).

Nestor Lima (1921) relata que, no Rio Grande do Norte, apesar de algumas iniciativas governamentais, como a criação do Atheneu Norte-Riograndense², em 1860, a porcentagem era de apenas um escolar para cada 175 habitantes do estado. Em 1880, havia 73 escolas com 2.129 alunos. Com o término da monarquia, a proporção de alunos sobre a população era de 19%. Havia 80 aulas primárias masculinas, 60 femininas e 4

² O Atheneu Norte-Riograndense foi criado, em 3 de fevereiro de 1834, pelo presidente da província do Rio Grande do Norte, Basílio Torreão Quaresma. Reuniu as chamadas cinco aulas maiores (Retórica, Filosofia, Geometria, Francês e Latim) num colégio de humanidades (LIMA; MORAIS, 2008).

mistas, com o efetivo de 5.080 alunos.

E com a Proclamação da República,

[...] esse estado de caos, tão pouco lisonjeiro, deveria melhorar. Cumpria ao Estado olhar de perto para o assunto da educação, que assaz diretamente interessa a República, o tentar resolvê-lo, mau grado a deficiência dos recursos de que poderia dispor para custear os novos encargos do serviço. (LIMA, 1921, p. 10).

Tentativas se seguiram no intuito de “melhorar a sorte do ensino”. O primeiro governador provisório, Adolfo Antonio da Silva Gordo, influenciado pelas ideias de reforma que ocorriam no estado de São Paulo, decretou, em 8 de fevereiro de 1890, a criação de uma Escola Normal, que não chegou a ser instalada. No governo de Pedro Velho, a Lei, de 30 de maio de 1892, expediu os decretos de reforma integral do ensino primário, normal e secundário, mas “[...] sem professorado suficientemente idôneo para efetuar a reforma do ensino primário de 1892, ela teve de falhar por completo [...] Novas calamidades... Desastres sobre desastres...” (LIMA, 1921, p. 11).

No primeiro semestre do ano de 1905, o estado do Rio Grande do Norte possuía uma população de 402.200 habitantes e apenas 95 escolas (entre estaduais, subvencionadas, municipais e particulares), com um total de 1.721 matrículas e frequência de 1.155 alunos. Isso significava que, menos de 0,5% da população, tinha acesso à escola. No primeiro semestre de 1906, o contexto permanece praticamente o mesmo, pois havia 100 escolas (entre estaduais, subvencionadas, municipais e particulares), com 2.183 matrículas e uma frequência de apenas 1.623 alunos (LIMA, 1927).

No relatório anual de Ensino Público, o Diretor do Athe-neu Norte-Rio-Grandense, Francisco Pinto de Abreu, acentuava a necessidade de uma reforma para organizar a Instrução Pública, adaptando-a às novas condições sociais e interesses da

sociedade republicana (RIO GRANDE DO NORTE, 1906).

A Reforma do Ensino Primário, idealizada por Pinto de Abreu, defendeu a ampliação da educação renovada que seria efetivada pela institucionalização de uma rede de Grupos Escolares, para permitir às crianças o exercício da aquisição da cultura letrada. Essa modalidade de organização escolar no Estado foi criada pela Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907, que autorizou o governo “[...] a reformar a instrução pública, dando especificamente ao Ensino Primário moldes amplos e garantidores de sua proficuidade.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1909, p. 5). A Reforma da Instrução Pública no Estado, Lei nº 284, de 30 de novembro de 1909, decretou a criação de “[...] pelo menos, um grupo escolar em cada município” e estabeleceu que seriam “[...] efetivamente providos nas cadeiras primárias os professores titulados pela Escola Normal.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1910, p. 1).

De um só golpe, extinguiu-se radicalmente todas as escolas custeadas pelo estado, colocando em disponibilidade os respectivos professores. Foi um golpe de morte no medieval e carcomido sistema de ensino ainda praticado pelo velho mestre-escola do Campestre, carente de métodos e de higiene, de normas de pedagogia e de preceitos da lógica. A medida radical motivou encrespações ao governo, que, surdo ao clamor, prosseguiu com ânimo resoluto na construção de um novo edifício escolar de mais amplas e majestosas proporções. (LIMA, 1921, p. 13).

Essa reforma deveria ir além da construção de escolas e formação de professores, visto que exigia elementos e metodologias, capazes de favorecer a execução de uma perfeita disciplina física, moral, espiritual e intelectual. Nesse sentido, o professor Nestor Lima preocupou-se em observar e investigar os métodos e processos de ensino que estavam sendo utilizadas em outras capitais do Brasil e em outros países da América do Sul. Anterior à Reforma da Instrução Pública no Estado, Nestor

Lima foi ao estado de São Paulo observar como se dava a instrução pública naquele estado, na tentativa de trazer soluções para resolver o problema do ensino no estado do Rio Grande do Norte.

[...] o governo do Estado entendeu solucioná-lo de vez e, para isto, enviou a São Paulo o Dr. Nestor Lima, provector e competente professor, que ali estudou toda a organização escolar do grande Estado do sul, apresentando um trabalho que serviu de base à reforma do ensino primário então decretada, criando-se os grupos escolares, onde as varias disciplinas são ministradas em cursos graduados, num período de quatro anos. (DANTAS, 1919, p. 1).

A importância das viagens de Nestor Lima também foi enfatizada em artigo escrito por Tobias dos Santos, aluno da Escola Normal de Natal. Ele destacou que, desde o início do combate ao analfabetismo no Brasil, os governantes e intelectuais de estado do Rio Grande do Norte, “[...] foram compreendendo que, sem instrução, não poderíamos aderir para o nosso Estado uma posição mais elevada e um desenvolvimento social mais eficaz.” (SANTOS, 1921, p. 10). E por esse motivo,

[...] depois de várias tentativas e experiências, mais ou menos eficazes, mais ou menos inúteis, o nosso eminente conterrâneo, Dr. Alberto Maranhão, e esse tempo, governador do Estado, sensivelmente interessado pelo progresso das nossas escolas, incumbiu por ato de 28 de dezembro de 1912, o Dr. Nestor Lima, o digníssimo diretor desta Escola Normal a ir à capital federal e a São Paulo observar e investigar os métodos e processos de ensino que ali se ministravam, para assim reformar e melhorar a didática das nossas escolas. (SANTOS, 1921, p. 11).

Tobias dos Santos (1921) salientou, ainda, que Nestor Lima empregou todos os esforços, observando, sucessivamente, durante alguns meses, o funcionamento, os métodos e os

processos nas escolas de São Paulo e do Rio de Janeiro, e obteve o máximo de resultados nas suas investigações, portando-se em tudo com uma solicitude e interesse admiráveis.

Nestor Lima, no relatório *Melhoramentos técnicos do ensino primário e normal*, apresentado após sua viagem, registrou que o ensino do Estado de São Paulo configurava um dos mais avançados do país, organizado segundo os preceitos da Pedagogia Moderna, dos métodos ativos de ensino, se constituindo “[...] no foco da aprendizagem e dos melhores métodos e processos de ensino.” (LIMA, 1913, p. 3-4).

Após a efetivação da Reforma da Instrução Pública no Estado, as viagens de Nestor Lima, com objetivo de observar a estrutura educacional no Brasil e no exterior, prosseguiram. Em 1923, Nestor Lima, então Diretor da Escola Normal de Natal, e uma comissão oficial do governo do estado do Rio Grande do Norte – pelo ato, de 3 de março de 1923, realizaram uma viagem aos estados de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro e aos países da Argentina e do Uruguai. O objetivo dessa viagem foi observar a organização do ensino primário, normal e profissional desses locais. Como resultado dessa viagem, Nestor Lima apresentou, ao governador Antonio José de Melo, um relatório contendo suas observações.

[...] tenho a honra de trazer, nas linhas que seguem, um relatório singelo, mas, circunstanciado, a fim de que V. Exc. possa inferir da situação daqueles serviços os proveitos que, porventura, resultam dessa comissão, em prol da nossa organização escolar. (LIMA, 1923, p. 3-4).

Como impressões gerais, Nestor Lima relatou que, nas escolas e instituições visitadas, havia um grande interesse profissional pelo ensino.

Encontrei da parte das autoridades e dos profissionais do ensino na Argentina, no Uruguai, em São Paulo, em Belo

Horizonte e no Rio, um intenso desejo de permutação de esforços, no sentido de conhecermo-nos reciprocamente, acompanharmos com o interesse devido todas as realizações atinentes ao problema educativo e avaliarmos os resultados obtidos com as modificações do aparelho e da técnica pedagógica. (LIMA, 1923, p. 5).

Ele visitou escolas normais, escolas de aplicação, escolas secundárias, escolas profissionais, grupos escolares, escolas para anormais, museus, bibliotecas, cinemas, teatros e cursos de férias. Observou, de modo geral, que, nas escolas e nos meios visitados, havia um grande interesse profissional pelas questões do ensino. No entanto, “Em todo parte, porém, surge a alegação de escassez de recursos para melhor prosseguir-se na cruzada do analfabetismo”, mas, apesar disso, o professorado é ativo e diligente, esforçado e cuidadoso, com notáveis iniciativas (LIMA, 1923, p. 119). Relatou, ainda, que, apesar dos altos índices de analfabetismo e a falta de recursos financeiros, o estado de São Paulo era uma exceção à indiferença geral do Brasil, “[...] direi que já tem quase conseguido a relativa compensação dos imensos sacrifícios que faz com o ensino primário: é a unidade mais rica, mais prospera e mais adiantada na federação brasileira e apenas tem cerca de 50% de alfabetizados.” (LIMA 1923, p. 120).

A organização escolar em São Paulo, nas suas diferentes modalidades – jardim de infância, escolas preliminares, primárias isoladas – como também a aplicação dos processos técnicos de ensino nas diversas disciplinas primárias e normais, causaram boas impressões devido à qualidade dos serviços públicos oferecidos e à competência dos profissionais de educação (ROCHA NETO, 2005).

Nesse sentido, as viagens de observação dos métodos pedagógicos realizadas por Nestor Lima contribuíram de forma relevante para o processo de criação, instalação e manutenção da reforma do ensino primário no Rio Grande do Norte.

Reflexões sobre o ensino da leitura e da Escrita

Nestor Lima surgiu como um dos principais intelectuais do pensamento da época acerca da pedagogia da alfabetização, da leitura e da escrita. Assim, com a valorização dos ideais republicanos,

[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social [...]. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas ao ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

Nestor Lima utilizava os jornais e revistas da época para orientar os professores, ao mesmo tempo que evidenciava a importância dessas habilidades. No ano de 1911, Nestor Lima publicou uma sequência de colunas intituladas *Pedagogia*, durante os meses de julho a setembro, entre elas, destacamos: *A leitura, suas espécies, métodos e processos*, publicada no dia 21 de julho; e *A escrita, seus princípios e processos. A caligrafia*, publicada no dia 28 de julho. Os assuntos discutidos, nessas matérias, tinham relação, na maioria das vezes, com a metodologia do ensino, objetivando orientar os alunos de Pedagogia e instruir os normalistas acerca do desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Nas orientações de Nestor Lima, estava a ideia de que “a leitura é a base de todo o ensino”; por isso, os mestres deveriam esforçar-se em mostrar os benefícios trazidos por ela, e ser criteriosos durante a seleção dos livros destinados à instrução primária. Em sua opinião, um bom livro para o ensino da leitura deveria apresentar segurança do texto, correção da linguagem, utilidade e moralidade dos trechos a ler (LIMA, 1911a, p. 1).

Lima (1911a) enfatizava os métodos e processos envolvidos com o ensino da habilidade da leitura, destacando quatro principais métodos: Alfabético, Fônico, Silabação e Analítico.

O método alfabético que inicia a leitura pelo conhecimento das letras, atribuindo a cada uma destas um nome e um valor, às vezes diversos, quando juntos nas palavras. Gato é soletrado por esse método: gê a=ga, tô o=to. Onde vemos que as letras *g*, *t* e *o*, não soaram na sílaba e na palavra do mesmo modo que isoladas. O método fônico (também conhecido como Port-Royal) traz um adiantamento sobre o alfabético, só dá a letra o valor e não o nome, fazendo seguir as consoantes de um e mudo ou articulando-a como um ruído, de acordo com a sua função na sílaba ou na palavra. A palavra *Sapo* é decomposta assim: Sss...a p...o. Esse método começa pelo conhecimento dos sons simples, as vogais, vindo, depois, as consoantes para combinar com os sons puros conhecidos. O método de silabação abstrai do conhecimento das letras, seja tendo nome e valor, seja com valor somente, para estudar os elementos tônicos da palavra – as sílabas, por onde começa. Assim, a palavra cadeira será decomposta nas sílabas *Ca – dei – ra*, desprezando o conhecimento das letras e seus valores. Esse método exige o conhecimento de grande número de sílabas isoladas a fim de passar a composição das palavras. Partindo dos elementos da palavra, das letras e das sílabas, esses três métodos citados são Sintéticos, porque tendem a fazer a recomposição da palavra, depois de conhecidas as unidades que a formam (LIMA, 1911a).

O método analítico, que se contrapõe aos métodos sintéticos, foi adotado nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas norte-rio-grandenses. Nestor Lima (1911a, p. 1) afirmava que o método analítico “[...] consiste em ensinar a leitura pela palavra e pela sentença”. Baseava-se no fato de que a criança dispõe de grande número de palavras aprendidas em casa, devendo a escola aproveitar os elementos já conhecidos, ouvidos

e pronunciados, muitas vezes, pelas crianças, para iniciá-las no conhecimento dos caracteres escritos ou impressos que os representam. Esse método era preferência de alguns educadores, em detrimento ao método fônico, porque se baseava “[...] na psicologia da criança, que não comporta a síntese; que é educativo, o que aliás não se dá com o outro; que além de desenvolver a ideia, o juízo e a palavra, ao mesmo tempo ensina a ler e aumenta os conhecimentos, muito embora seja mais trabalhoso para os mestres.” (LIMA, 1911a, p. 1).

Quanto aos graus de leitura, Lima (1911a, p. 1) afirmava que existiam:

A elementar, a inicial em que se faz conhecer e distinguir os caracteres literais, quer isolados, quer em agrupamentos; *A corrente* que articula correta e continuamente todos os sons contidos num período ou num trecho, sem os decompor e sem titubear, dando as devidas pausas conforme a pontuação; *A expressiva* que, consiste na leitura corrente, dando-se a voz as inflexões necessárias para exprimir o pensamento ou sentimento de quem escreveu. (LIMA, 1911a, p. 1, grifo do autor).

Ele destaca, ainda, que a leitura corrente deve ser feita segundo três regras. Na primeira, exigia que o aluno conhecesse todas as palavras do trecho, sua pronúncia e significação, e o professor deveria mandar que a classe fizesse a leitura mental, ou seja, para si mesma. Na segunda regra, as palavras novas da lição consistiam em dificuldades para os alunos, cabendo ao professor dizer como se pronunciam e o que significam, conforme as perguntas de cada aluno. Esse significado poderia ser de três espécies: o natural, próprio das palavras, exemplos, casa (habitação) ou vapor (exalação gasosa); figuração, se emprega por metáfora, exemplos, casa (de botão) ou vapor (navio movido a vapor); e técnico, especialmente empregado em cada uma das ciências, artes e ofícios, exemplos, colação de bens, mora, novação (direito), ou estorno (escrituração mercantil). Na

última regra, depois de aprendidas todas as palavras novas pelos alunos, o professor solicitaria que ele fizesse a leitura em voz alta, com boa pronúncia, sem interrupções, de modo a ser ouvida por toda a classe. Nessa leitura, o professor ficaria junto à sua mesa para acompanhar, mentalmente, a leitura, nunca se colocando ao pé do aluno que lê. As correções ficariam para o final da leitura de cada aluno, para não a interromper (LIMA, 1911a).

Nestor Lima destacava que a leitura expressiva é a mesma leitura corrente; além disso, o aluno deve ler o trecho com a entonação que lhe é própria conforme uma ordem, uma súplica, uma narração, etc. A leitura mental, os significados são necessários para se fazer a leitura expressiva e em voz alta, compreendendo-se e exprimindo-se as suas variações pela maior ou menor alteração da voz. Por fim, recomenda “[...] aos professores o maior critério na escolha dos livros de leitura, pela segurança do texto, correção da linguagem, utilidade e moralidade dos trechos a ler.” (LIMA, 1911a, p. 1).

Em relação à escrita, as orientações de Nestor Lima giravam em torno da importância e vantagens dessa habilidade. Segundo o autor, “A escrita é a arte de gravar os nossos pensamentos e sentimentos, por meio de caracteres, chamados *letras*.” (LIMA, 1911b, p. 1, grifo do autor). Considerava a escrita importante porque ela “[...] dá forma às ideias e aos pensamentos; facilita as comunicações a distância no tempo e no espaço e é um meio de propagar as verdades da ciência” e vantajosa porque “[...] constitui para muitos homens um meio de vida, *verbi gratia*, os escriturários, guarda livros, calígrafos, etc.” (LIMA, 1911b, p. 1).

Nas suas orientações, refletia acerca dos princípios e processos empregados pelos professores, “Na escrita não há propriamente métodos: há, entretanto, princípios a observar e processos a empregar.” (LIMA, 1911b, p. 1). Quanto aos princípios, Nestor Lima refere-se à posição do corpo do papel e da

pena, na escrita em classe:

1º Para que a posição do corpo, seja boa, é necessário que a carteira e o banco tenham altura proporcional ao aluno. Sentado, ele deve apoiar os pés no solo ou no estrado, avançando um pouco o esquerdo, estar de frente para a carteira e não com o lado direito para ela; o tronco vertical, a cabeça levemente inclinada pra frente; os braços apoiados na borda da carteira, o esquerdo segurando o papel e o direito dirigindo a pena. Entre as vistas e o papel deve haver 30 cm de distância.

2º O papel é colocado em sentido perpendicular ao corpo, na caligrafia inglesa e um pouco obliquamente da esquerda para a direita, na caligrafia francesa.

3º A pena deve ser tomada pelos três dedos, polegar, indicador e médio; destinando-se os outros dois a receberem o peso da mão, suspendendo-a do papel. (LIMA, 1911b, p. 1).

Ele ainda alertava que a não observância desses preceitos poderia acarretar defeitos da vista como a miopia, e deformação do tronco, das espáduas entre outras deformações.

No tocante aos processos da escrita, Nestor Lima aponta quatro aspectos a serem considerados:

1º O quadro negro porque aí a mão pesada do principiante, manobra o giz e faz a letra, mais facilmente, quando os caracteres são de tamanho arbitrário.

2º Do quadro negro passa à ardósia com o crayon, que é uma redução daquele, porém já muito diferentes no tamanho das letras.

3º No papel com lápis e

4º No papel com pena. (LIMA, 1911b, p. 1).

Nestor Lima ressalta que, quando o aluno inicia a escrita no papel, se faz necessário saber qual o tamanho das letras a executar, existindo três sistemas, a saber: O 1º começava pelas letras de duas pautas de tamanho e em ordem decrescente

passava às de uma só, às de meia, até a letra comum ou cursiva. O 2º sistema, reconhecendo que os dedos da criança não podem fazer as letras maiores, começava pelas letras menores, chegando, afinal, às maiores. E o 3º sistema, verificando a inconveniência de ambos, faz começar por um tamanho médio e na ordem decrescente, chega ao cursivo. Relatava, ainda, que outros métodos eram empregados na escrita: o *rascunho*, consistente em cobrir as letras feitas a lápis ou por meio de papel transparente (processo de calcar); a *imitação dos modelos*, que favorecia o ensino coletivo, fazendo o mestre no quadro negro o modelo ou expondo-o o cartão; e também o *caderno preparado*, em que há o rascunho propriamente dito e a imitação (LIMA, 1911b).

Para a escola primária, Lima (1911b) destacava a importância do uso da escrita inglesa ou *vertical* e da francesa ou *inclinada*. Eram amplas as discussões em relação a esses tipos de escrita. Conforme o mesmo professor, a escrita vertical era defendida pelo norte-americano Smith com base nos seguintes argumentos:

1º a tendência por parte da criança é para a escrita vertical redonda; e demais aos homens de negócios que aprenderam pelo sistema inclinado, quando se livram da influência da escola, tendem a mudar para a vertical; 2º os caracteres da escrita vertical são mais parecidos com os da imprensa e são mais legíveis; 3º a escrita vertical aprende-se em menos tempo que a inclinada; 4º não há argumentos higiênicos contra a vertical; e 5º o Congresso Internacional de Higiene a favoreceu com voto unânime. (LIMA, 1911b, p. 1).

Por outro lado, a Liga de Escrita Nacional da França, composta exclusivamente por higienistas, após procedimentos experimentais, acreditava que “A escrita inclinada, que se produz por um mecanismo mais simples e, por conseguinte, muito menos fatigante, assegura à criança uma atitude correta: é esta que convém ensinar nas escolas.” (LIMA, 1911b, p. 1). Em

face desses argumentos, ele recomendava qualquer um dos dois tipos, entretanto “As razões da Liga, parece, tem mais peso.” (LIMA, 1911b, p. 1).

Em consonância com um pensamento circulante na Europa, Lima defende a escrita com as duas mãos. A ambidestria era apregoada sob o argumento de que o uso das duas mãos desenvolvia “igualmente os órgãos do corpo influenciados pelos movimentos da escrita, como também aumenta a utilidade de quem escreve, porque reveza as mãos e, em caso de desastre em uma delas, não fica o paciente privado de escrever.” (LIMA, 1911b, p. 1). Percebemos, com base nesses dados, a influência do pensamento pedagógico norte-americano e europeu nas concepções educativas do professor Nestor Lima.

Algumas considerações

A atuação do intelectual Nestor Lima no ensino remonta à sua participação num movimento de políticos e educadores que consideravam a educação uma via eficaz para a formação de uma identidade nacional e de abertura para um mundo civilizado.

Comungamos o pensamento de Amorim (2010) ao destacar que Nestor Lima atuou na educação do estado, buscando um ritmo consoante com o ideal de modernidade que embalava os cidadãos do Rio Grande do Norte no início do século XX. Para tanto, ele propôs, em sua prática pedagógica, a aplicação de novos princípios e métodos, com o objetivo de modernizar as ações, até então, empreendidas na área educacional.

A nossa proposta neste artigo foi analisar a história do ensino da leitura e da escrita no contexto das primeiras décadas do século XX, tomando, como propósito, as reflexões e o engajamento do intelectual Nestor dos Santos Lima. Observamos, nas suas publicações, aspectos que envolviam orientações didáticas, metodológicas e concepções higienistas vigentes. É

constante a preocupação com as práticas de leitura e escrita, compreendidas como a essência do ensino primário republicano. Nesse sentido, ele buscou uma melhor qualificação dos professores para que, assim, o ensino primário pudesse atender às exigências republicanas de formação de cidadãos instruídos e cultos.

Enfim, percebemos que essa discussão é inacabada, visto que a ordem social produz constantes mudanças e, com elas, novas formas de ver o mundo, tal qual o pensamento de Paulo Freire (1989, p. 44) ao refletir com propriedade que a “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Novas visões de mundo produzem novas formas de contextualizar a leitura e a escrita. Atualmente, as tecnologias, a internet e as suas redes sociais permitem outras maneiras de ler; outras maneiras de escrever.

Referências

210

AMORIM, S. R. M. de. **Do mestre aos discípulos**: o legado educacional de Nestor dos Santos Lima (1910-1930). 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary del

Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

DANTAS, M. O problema do ensino no Rio Grande do Norte. **A República**, Natal, ano XXX, n. 242, p. 1. 30 out. 1919.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completa. São Paulo: Autores Associados; Cortes, 1989. p. 29-46.

LIMA, N. dos S. A Leitura, suas espécies, métodos e processos. **A República**, Natal, 21 jul. 1911a. (Coluna Pedagogia, p. 1).

_____. A Escrita, seus princípios e processos. A Caligrafia. **A República**, Natal, 28 jul. 1911b. (Coluna Pedagogia, p. 1).

_____. **Melhoramentos técnicos do ensino primário e normal**. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Alberto Maranhão. Natal: Tipografia A República, 1913.

_____. **Síntese do nosso movimento pedagógico**. 1921.

_____. **Da organização do ensino normal, profissional e primário no sul do Brasil e no Rio da Prata**. Relatório de viagem, em virtude de comissão oficial do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, pelo diretor da Escola Normal de Natal. Bacharel Nestor dos Santos Lima. Natal: Typ. d'República: 1923.

_____. **Um século de ensino primário**. Natal: Typ. d'República: 1927.

LIMA, E. G. R.; MORAIS, M. A. C. de. O Atheneu Norte-Rio-grandense Feminino, sua história. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, **Anais...**

Aracaju, Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 1-4.

MENEZES, A. B. de. Nestor dos Santos Lima e a modernidade educacional no Rio Grande do Norte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. p. 1-10.

MORAIS, M. A. C. de. Maneiras de ler no Brasil do século XIX. In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; ARAÚJO, Marta Maria de. (Orgs.). **História da Educação**. Natal: 1997: EDUFRN, 1997, v. I, p. 9-25.

_____. **História da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte (1910-1980)**. Projeto de Pesquisa 2014-2017, UFRN/CNPq, 2014.

212

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e letramento em debate. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextal-fbbr.pdf. Acesso em: 6 jul. 2015.

NEVES, F. M. O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação Disciplinar do Povo (São Paulo, 1808 – 1889). Assis, 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a instrução pública. **Actos legislativos e decretos do governo**. Natal: Typografia d'A República, 1909.

_____. Lei nº 284, de 30 de novembro de 1909. Reforma a

Instrução Pública do Estado. **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Natal: Typographia d'A República, 1910.

ROCHA NETO, M. P. da. **A educação da mulher norte-rio-grandense segundo Júlia Medeiros (1920-1930)**. 2005. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SANTOS, T. dos. O ensino no Rio Grande do Norte. **Revista A Educação**, Rio Grande do Norte, ano IV, n. 2, ago. 1921. p. 10-12.

PARTE 2

PESQUISA & EDUCAÇÃO

Ensino e Formação Docente

A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO DA EJA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eduardo Jorge Lopes da Silva
José Batista Neto

217

Este texto apresenta a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), preconizada por Foucault (2000), como instrumento teórico-metodológico para se analisar os enunciados, presentes nos discursos existentes em várias fontes de informações (orais, documentais, midiáticas etc.), das pesquisas em educação. Essa abordagem analítica foi utilizada originalmente na pesquisa, em nível de doutoramento, intitulada **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**¹. O

¹ Tese de doutoramento apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sob a orientação do Prof. Dr. José Batista Neto, defendida em 07/06/2011.

objeto da tese² foi a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a perspectiva da educação popular, a partir da experiência do Projeto Escola Zé Peão (PEZP). Esse modo de abordagem teórico-metodológico, se refere a um olhar específico de se conhecer como os sujeitos humanos têm produzido seu saber sobre os fenômenos existentes no corpo social, a partir das práticas discursivas e não discursivas. Logo, o nosso desafio, para este recorte, foi descrever a AAD, bem como a sua principal categoria – o enunciado –, a qual orientou as análises das informações obtidas, na época da coleta dos dados documentais e orais da referida tese.

Feitas essas considerações, prosseguimos com este artigo abordando sobre a natureza qualitativa da pesquisa em educação. Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre a perspectiva foucaultiana da AAD. Apresentamos a sua principal categoria, os enunciados, e, finalmente, nossas conclusões (não) finais, por avaliar que esta discussão é um campo em aberto.

218

A natureza qualitativa das pesquisas em educação

Dada à natureza do problema das pesquisas em educação, geralmente se opta por um estudo fundamentado na abordagem qualitativa. Este tipo de pesquisa tem como uma de suas mais importantes características a produção (material e imaterial) dos seres humanos, ou seja, tudo aquilo que o humano é capaz de produzir, seja através de transformações sobre a natureza, seja a partir de suas ideias, de seus pensamentos e linguagens. A pesquisa qualitativa é muito mais oportuna para aquele tipo de investigação que tem no sujeito humano, e em suas práticas discursivas e não discursivas, o foco principal de suas análises. Este tipo de pesquisa, também, procura centrar seu alvo no sujeito

² Tese disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/3831>>

“[...] com toda sua complexidade, e na sua inserção e interação com o ambiente sociocultural e natural” (D’AMBROSIO, 2003, p. 103). Ainda com relação à natureza desta pesquisa, Bogdan e Biklen (1999, p. 49) ressaltam que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Nossa intenção foi desenvolver uma interação, tanto direta, através da realização de entrevistas, como indireta, com os sujeitos-autores, a partir das produções acadêmicas e não acadêmicas (artigos, livros, relatórios, pautas de reuniões, material de oficinas pedagógicas etc.). Foi buscar, também, a partir das produções discursivas dos sujeitos humanos, o entendimento sobre o objeto da formação de professores de EJA, situada no campo da educação popular e, delas extrair os enunciados³.

Cabe ressaltar que este tipo de pesquisa se preocupa com as ações dos seres humanos, o seu alvo principal, como também com o processo construído para se chegar a determinado fato. Ainda é conveniente alertar que este tipo de investigação qualitativa concebe os sujeitos humanos como seres inconclusos, inacabados, projeto infinito e em constante movimento (FREIRE, 2005, BOFF, 2000). Os seres humanos são, portanto, seres criativos e em processo. Nessa direção, as pesquisas realizadas por Foucault também focalizavam os sujeitos humanos e nos revelam, em síntese, que o filósofo, em toda a extensão de sua obra, tinha por preocupação, os sujeitos humanos, envolvidos na relação de poder, “[...] como aspecto integral da produção de discursos voltados às verdades. Meu objetivo tem sido o de criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa

³ Não vamos nos aprofundar aqui nas questões relativas à tese (objeto, problema de investigação e resultados), uma vez que nosso foco é apresentar relato da pesquisa, cujos dados foram analisados por meio das lentes da AAD.

cultura, os seres humanos se tornam sujeitos” (PETERS e BESLEY, 2008, p. 17). Portanto, a pesquisa arqueológica do saber não se encontra distante do paradigma qualitativo de pesquisa. Afirmo que ela também se situa como uma de suas vertentes.

A perspectiva Foucaultiana da AAD: algumas considerações

[...] quem pretende sistematizar o trabalho de um ‘filósofo edificante’ não chega jamais à ‘verdade’ dos fatos, mas sim a uma leitura, a uma possibilidade, entre outras, de exploração. (MOREIRA, 2004, p. 611)

A Análise Arqueológica do Discurso (AAD) se refere a um modo específico de se conhecer como os homens têm produzido seu saber sobre os fenômenos, as coisas existentes no corpo social, a partir das práticas discursivas e não discursivas. Conforme assevera Foucault (1996, p. 25), a “análise arqueológica é a análise da maneira [...] pela qual os objetos são constituídos, os sujeitos se colocam, e os objetos se formam”. A AAD é um modo de abordagem que se ocupa dos enunciados, identificados nos discursos (DELEUZE, 2006). Sob esta perspectiva, não se analisam unidades linguísticas (frases, proposições, palavra etc.), pelo contrário, sua intenção, seu objeto de estudo e pesquisa é descobrir os enunciados presentes nessas unidades. Para isso: “É preciso então rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados [...]”, assevera Deleuze (*ibidem*, p. 61). A acuidade e a sensibilidade do pesquisador, aliadas ao rigor científico, entram em jogo para a realização de tal intento, isto é, observar nos documentos e nos textos das entrevistas os enunciados que se referem ao objeto de pesquisa, em uma dada prática discursiva.

Os enunciados, em termos amplos, correspondem às unidades do discurso. Todo e qualquer discurso muito dificilmente não possui enunciados presentes em si. Foucault vai en-

tender o discurso como elemento disperso e descontínuo, fora da lógica da linearidade. Ele rompe com a forma de fazer pesquisa como algo cujas ideias estão encadeadas retilinearmente, previstas como que seguindo uma ordem cronológica. Segundo ele, “[...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam” (FOUCAULT, 2000, p. 24). Entretanto, nas análises que empreendemos na tese, não foram descartas as “práticas não discursivas” e delas, igualmente, tentamos identificar os enunciados referentes à formação de professores de EJA, sob a perspectiva da educação popular. Em vista disso, Machado (1988, p. 166, grifo nosso) faz a seguinte observação, ao analisar a **Arqueologia do saber**:

Enfim, e isto é um ponto importante, a análise arqueológica como descrição dos discursos não deve se fechar no interior do próprio discurso. Pelo contrário, uma de suas ideias básicas é articular o acontecimento discursivo com o acontecimento não-discursivo, **as formações discursivas com as formações não-discursivas**. Ela não permanece unicamente ao nível do discurso, embora essa seja o seu objeto, aquilo para o qual tudo converge, mas busca estabelecer uma relação com acontecimentos de uma outra ordem, seja ela técnica, econômica, social ou política.

Atinente a esse assunto, o próprio Foucault (2000, p. 34) deixa claro que as “análises dos acontecimentos discursivos não está, de maneira alguma limitada a semelhante domínio; e, por outro lado, o recorte do próprio domínio não pode ser considerado como definitivo, nem como válido de forma absoluta [...]”. Todavia, neste instante da arqueologia, o filósofo não priorizou tal articulação (formações discursivas e formações não discursivas). Penso que na fase da genealogia, ele se aproxima mais deste intento, ao refletir sobre a sociedade disciplinar e suas formas de poder. Para ele, **o poder** possui efeitos nos corpos

dos indivíduos rumo a um efeito disciplinar do próprio corpo. Portanto, se o poder é um discurso que provoca efeitos de poder e de verdade sobre os indivíduos existentes em um corpo social, logo tal poder e suas intenções serão refletidas nas ações (nas práticas não discursivas) destes mesmos indivíduos.

Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. [...] O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui. (FOUCAULT, 2008, p. 183-184)

Na proposta de Análise Arqueológica do Discurso, o analista é orientado a não remeter o discurso “[...] à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”, afirma Foucault (2000, p. 28). Em outras palavras, entendemos que não há necessidade de tratar o discurso, buscando sua origem, mas no que é posto por ele, no momento em que ele é enunciado. Isto porque, para Foucault (*ibidem*, p. 30), “[...] os enunciados são acontecimentos”, ou seja, o discurso é tratado segundo uma perspectiva histórica. E, conforme Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 29),

No interior da análise do discurso – segundo uma perspectiva histórica –, o acontecimento discursivo se define em relação à inscrição do que é dito em um momento determinado em configurações de enunciados. [Para Foucault] um enunciado é sempre um acontecimento, na medida em que sua análise não pode ser reduzida a considerações sobre a língua, o sentido e o referente.

Os enunciados, por conseguinte, são algo que se diz de um determinado modo em um dado contexto sócio-histórico. Expressam uma forma de leitura da realidade que, segundo Foucault, ressurge em outro dado momento histórico, em virtude

de determinados acontecimentos sociais. Assim tal abordagem teórico-metodológica objetiva identificar as unidades do discurso: os enunciados. Ela não pode ser confundida com uma análise no nível linguístico, apesar da necessidade da língua para se estabelecer um *corpus* para análise. Diante disso, “[...] o enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2000, p. 32). Os enunciados são as unidades do discurso e precisam de um corpo linguístico para poder aparecerem ou serem descobertos, ou seja, de textos que possam revelá-los, para dar a conhecer determinado objeto de investigação. Então, a linguagem é um componente fundamental para a análise do discurso.

Nesta abordagem de análise, não se compreende o discurso como algo escondido, indizível ou não dito. A AAD possui a linguagem como ponto de partida para investigação, tornando-se essencial para que se possa falar sobre o objeto de interesse do pesquisador. Ela é a mediação entre o homem e a natureza. A linguagem é a forma de expressão que os sujeitos humanos construíram para se relacionar com a natureza ou, como assevera Orlandi (2005, p. 15): “A análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Os enunciados, quando analisados no âmbito do discurso, nos remetem a determinado campo do conhecimento, a exemplo da educação, da antropologia, da medicina clínica – especialmente essa última, um dos objetos de estudos arqueológicos foucaultianos. Este campo de conhecimento é que vai dar origem à formação dos objetos que, na perspectiva da AAD, se constitui em enunciados dispersos no tempo e espaço e que, em nosso caso, são os enunciados sobre a formação de professores alfabetizadores no campo da educação de jovens e adultos, balizada pela teoria da educação popular, presentes na prática discursiva da experiência concreta do Projeto Escola Zé Peão.

Assim, para atender as orientações da AAD, torna-se ne-

cessário demarcar a **superfície de emergência** dos enunciados ou **lugar de aparecimento** do objeto. Isso reforça a ideia de que os enunciados não são algo solto, sem um *locus* que lhes garanta uma origem ou um espaço de emergência. Portanto, o foco em uma experiência de EJA balizada pelo paradigma da educação popular, comporta enunciados que tratam da formação de professores, a partir de práticas discursivas. Confirmando este entendimento, Deleuze (2006, p. 21, grifo nosso) faz a seguinte constatação:

Uma instituição comporta ela mesma enunciados, por exemplo, uma constituição, uma carta, contrato, inscrições e registros. Inversamente, **os enunciados remetem a um meio institucional sem o qual os objetos surgidos nesses lugares do enunciado não poderiam ser formados** [...].

O percurso metodológico da AAD orienta, ainda, para que se faça a descrição das **instâncias de delimitação** do objeto, isto é, a delimitação do *corpus* documental para análise, pois, uma das características dos enunciados, dentre tantas, é a sua diversidade. No campo discursivo da educação, os enunciados que surgem através das superfícies de aparecimento, são diversos e tratam de vários e determinados assuntos: formação do educador, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem, didática, proposta pedagógica, gestão, currículo etc. Por isso, a necessidade do recorte, da demarcação do dado objeto e a delimitação do *corpus* para se poder investigar.

Enfim, a necessidade de se analisarem as **grades de especificação** do objeto, ou seja, as relações possíveis entre os enunciados. É essa relação que “[...] atuando no discurso [...], permitiram a formação de todo um conjunto de objetos diversos” (FOUCAULT, 2000, p. 50), ou seja, de uma formação discursiva (FD). A FD é quem vai dar origem a um dado objeto, porquanto será ela que irá reunir o conjunto de enunciados para

formá-lo. Logo,

[...] a formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar. (FOUCAULT, *ibidem*, p. 50-51)

Portanto, o objeto, para existir, necessita de um feixe de relações. Tal feixe está dentro de uma ordem de condições de aparecimento. Tais condições são históricas e de domínio de parentesco com outros objetos. No caso da nossa pesquisa de tese, tivemos que situar historicamente o objeto, apresentando alguns cenários discursivos, os quais oportunizaram o aparecimento dos discursos que foram analisados. Estes cenários nos levaram à compreensão de que **objeto do discurso precisa, portanto, estar inserido em uma dada formação discursiva** (FOUCAULT, 2000). Ainda no tocante às relações entre objetos, Foucault (*ibidem*) entende que elas “[...] são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização [...] enfim [o objeto] colocado em um campo de exterioridade”. No Diagrama 1, apresentamos uma síntese do percurso metodológico da Arqueologia do Saber, proposto por Foucault (2000).

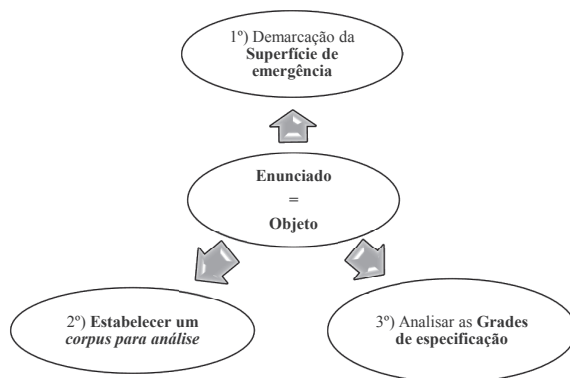


Diagrama 1 – Síntese do percurso metodológico sugerido por Foucault para análise dos enunciados.

Os enunciados

Para que fosse possível identificar o enunciado, descrevê-lo e analisá-lo, foi preciso obter a compreensão de que ele não é uma proposição e muito menos se pode “[...] definir um enunciado pelos caracteres gramaticais da frase” (FOUCAULT, *ibidem*, p. 93). Isto nos levou, ainda, a entender que os enunciados transpõem as frases, as regras gramaticais, uma palavra etc. Além disso, tivemos que considerar que tudo que é passível de materialização suplementar, pode conter um dado enunciativo, isto é:

[...] uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial, são enunciados [...]; uma equação de enésimo grau ou fórmula algébrica da lei da refração devem ser consideradas como enunciados [...] Finalmente, um gráfico, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades, um esboço de repartição, formam enunciados [...]. (FOUCAULT, 2000, p. 93)

Vê-se, desse modo, que o enunciado é muito mais amplo que uma frase ou uma proposição lógica. Ele pode ser encontrado “[...] onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que os *speech acts* que podemos isolar [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 95). Logo, declara o filósofo: “O limiar do enunciado seria o limiar da existência dos signos” (FOUCAULT, *ibidem*, p. 96). Assim, os enunciados vão existir a partir de uma materialidade, mas também a partir da contribuição do indivíduo que assumirá a função do autor, uma vez que nada se registra, nada se escreve, nada se produz, se estamos estudando as Ciências Humanas, sem a colaboração do sujeito humano. Desse modo, ressalta Foucault (2000) que para um dado enunciado existir, se faz necessária uma materialidade expressa através dos signos. Isto é, para que uma sequência de elementos linguísticos (relação de signos, frases ou proposições) possa ser analisada como enunciado, exige-se que ela apresente quatro características⁴.

A primeira delas é a existência de **um espaço correlato ou um referencial**, ou seja, de “um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas [...]”. Sendo assim, a questão que erguemos, quando se pretende analisar um enunciado, é: um dado enunciado nos remete a que ou a qual referencial? O **referencial**, de acordo com Foucault (2000, p. 104),

[...] não é constituído de ‘coisas’, de ‘fatos’, de ‘realidades’, ou de ‘seres’, mas de leis de possibilidades, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encon-

⁴ Um estudo que pode servir para consulta e conseqüente aprofundamento da questão em foco, sob inspiração da leitura de *Arqueologia do Saber*, é o primeiro capítulo da dissertação defendida por Márcia Vescovi Fortunato, no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, em 2003, intitulado *Autoria sob a materialidade do discurso*, p. 15-31. Disponível eletronicamente no site desta universidade.

tram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou de objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à posição seu valor de verdade.

É um conjunto que caracteriza o nível enunciativo da formulação. Não é nem seu nível gramatical e muito menos seu nível lógico. Logo, “[...] a descrição do nível enunciativo [se faz através da] análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças” (FOUCAULT, *ibidem*, p. 105). O espaço correlato pode se configurar em dimensões políticas, educacionais, econômicas, sociais etc. Em síntese, esses campos, tomados como exemplos, são referências que formam um lugar, uma condição, um destaque que diferencia os enunciados, mas, no entanto, se reúnem em um feixe de relações entre si. No Diagrama 2, apresentamos um exemplo para ilustrar nossa compreensão. As setas indicam o espaço correlato ou referencial existentes.

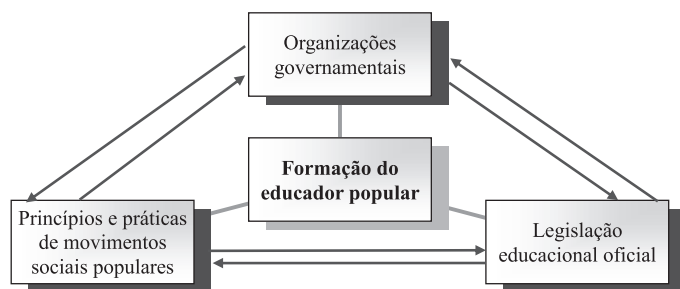


Diagrama 2 – Síntese do espaço correlato ou referencial, baseado em Foucault (2000)

A segunda característica é existência de **um sujeito enunciativo** ou “**autor**”. Para Foucault (2000, p. 107), o su-

jeito enunciativo

[...] é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida que é uma função vazia [ou seja, não possui um dono, um proprietário], podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.

Pode-se entender que o sujeito enunciativo é uma função ocupada em um dado momento para poder proferir um determinado enunciado.

Não é preciso, pois conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase [...]. É lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes [...]. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la. (FOUCAULT, 2000, p. 109)

O filósofo nos leva a entender que tudo que propagamos é influenciado pelo lugar, ou seja, pela posição social que ocupamos. São essas instâncias sociais que produzem os enunciados. Nós apenas atuamos na condição função sujeito, função autor ou sujeito enunciator. A terceira característica, a existência de um **campo associado ou domínio associado**, o qual, segundo Foucault, é quem oportuniza ao enunciado ser diferente de um conjunto de signos, de uma frase e de uma proposição. Assim, o campo associado é o que possibilita a um dado enunciado costurar uma teia de relações com outros enunciados. Desse modo, o enunciado,

[...] desde a sua raiz, ele se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual. Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja [Logo] não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistência, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis (FOUCAULT, 2000, p. 113-114).

Em síntese, o filósofo reforça sua ideia de que, para que uma sequência de elementos linguísticos possa ser analisada como um enunciado deverá estar inserida em um campo associado, ou seja, articulada a outros enunciados, mas não sendo os outros, muito menos, sua continuidade. Sendo assim, podemos exemplificar que um dado enunciado do campo jurídico faça associação com enunciados do campo educacional, do campo da ética e da moral etc. Diante disto, o enunciado, ou um grupo de enunciados são multiplicidades (DELEUZE, 2006), isto é, eles existem a partir de um feixe de relações com outros enunciados em tempos e espaços distintos. Não há, então, uma necessidade cronológica entre os enunciados, mas a busca de uma certa regularidade entre eles.

Finalmente, a quarta característica, **possuir existência material**. O enunciado posto, deverá, portanto, ser apresentado através de uma espessura material. E, tal materialidade, não é dada apenas em forma suplementar, apesar de ser uma parte que constitui o enunciado (FOUCAULT, 2000). Desse modo, entendemos que a materialidade de um enunciado está em sua existência como tal (ou como ente). “As coordenadas e o status material do enunciado fazem parte de seus caracteres

intrínsecos” (*ibidem*, p. 115). Portanto, o enunciado, em parte materializado através de suplementos diversos e em parte materializado em sua existência enquanto um ente é o que o faz existir na condição de enunciado. E, sua materialidade “[...] é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2000, p. 116).

Desse modo, pensar a materialidade do enunciado é pensar que ela não se circunscreve apenas ao que é sensível, palpável ou através de uma espessura material, ou seja, é constituída, parcialmente, por uma dada espessura material e pela própria identidade do enunciado. Há, aí, portanto, uma relação de interdependência: a identidade do enunciado entendida como sendo a presentificação do mesmo. Ao detectá-lo, eis que ele se materializa na condição de identidade, de ser, e, para isto, necessita de um suplemento, seja através de uma foto, ilustração, charge, texto, palavras, frase, enfim.

No campo da educação popular, fomos entender a materialidade dos enunciados concernentes à formação de professores para a EJA presente tanto nos suplementos (pareceres, leis, artigos, relatórios, propostas pedagógicas, pautas de oficinas pedagógicas, relatos orais transcritos etc.), os quais são provenientes de práticas, de ações (formações não discursivas) de determinadas experiências formativas de professores de EJA, de instituições governamentais, bem como, na própria existência do enunciado.

O enunciado não é algo simples e fácil de ser estabelecido, identificado, assevera Foucault (2000). Por isso, ele o insere naquilo que denomina de função enunciativa, a qual põe em jogo unidades.

[...] elas podem coincidir às vezes com frases, às vezes com proposições; mas são feitas às vezes de fragmentos de frases, séries ou quadros de signos, jogo de proposições ou formulações equivalentes [...] Em suma, o que se descobriu

não foi o enunciado atômico – com seu feito de sentido, sua origem, seus limites e sua individualidade – mais sim o campo de exercício da função enunciativa e as condições segundo as quais ela faz aparecerem unidades diversas (que podem ser, mas não necessariamente, de ordem gramatical ou lógica). (FOUCAULT, 2000, p. 122)

Por fim, a AAD nos orientou a analisar os enunciados, considerando-os nas formas de **raridade**, de **exterioridade** e de **acúmulo**. O efeito de raridade significa entender que nem todos os enunciados estão em ainda circulação. Muitos enunciados estão adormecidos em suas instâncias proliferadoras. É preciso, portanto, pô-los em circulação; fazer com que eles apareçam e sejam revelados. A esse respeito, a pesquisa tem um importante papel, pois ela colabora com o processo de fazer circular os enunciados, tornando-os conhecidos, independentemente do seu lugar de emergência (seja ele acadêmico ou não acadêmico).

Referente ao efeito de exterioridade, Foucault não vincula os enunciados a um sujeito, a um ser ou a um cogito. “Não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente no jogo de uma exterioridade” (FOUCAULT, 2000, p. 142). Nesse caso, tivemos que nos preocupar, em fazer uma descrição do cenário discursivo, pelo qual possibilitou o aparecimento do dado enunciativo, em nossa pesquisa. E, essa descrição, portanto, foi histórica, uma vez que a AAD “[...] se desdobra na dimensão de uma história geral; [...]; o que ela quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discursos que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas” (FOUCAULT, 2000, p. 189).

E, o efeito de acúmulo, pelo qual os enunciados formam um conjunto, cujos elementos ora se aproximam e se completam, ora estão distantes, isso porque, a linguagem é movimen-

to, não está inerte. Há um acúmulo de enunciados proferidos, ditos, dispersos em um dado tempo e espaço. Para isso, tivemos que levar em conta que o enunciado deve ser considerado em sua *remanência*, isto é, entender que eles não se encontram apenas no campo da memória. Mas que estão preservados em “[...] um certo número de suportes e de técnicas materiais [...] segundo certos tipos de instituições [...] e com certas modalidades estatutárias [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 143).

Em seguida, os enunciados foram analisados, segundo a forma da *aditividade* que lhes é específica. Tal especificidade deve ser entendida como algo peculiar ao próprio enunciado. Não se podem analisar os enunciados pensando em fazer um amontoado, uma simples justaposição de elementos contínuos. Tivemos, portanto, que considerar sua dispersão, sua evolução e: “Além do mais, [considerar que] as formas de atividade não se apresentam de forma definitiva para uma categoria determinada de enunciados [...]” (FOUCAULT, *ibidem*). Os próprios exemplos apontados por Foucault nos asseguram que os enunciados evoluem, não seguem uma mesma regra, não são contínuos. Ou seja, não podem ser analisados como uma sequência lógica e cronologicamente linear. A história possui picos, podendo haver cortes das sequências. Lembramos, mais uma vez, tanto da característica da **dispersão dos enunciados** como do **efeito da raridade**. Eles nos anunciam as especificidades de cada enunciado existente. Não há como querer concatená-los, justapô-los como se todos fossem uma sequência fácil para se fazer isso.

E, terceiro e último aspecto, pelo qual levamos em consideração os fenômenos de recorrência. Para se entender esse aspecto, tivemos que atentar para o campo de elementos antecedentes que compreende todo enunciado pelos quais se situa. Este mesmo campo de elementos “[...] tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas [A recorrência constitui o passado do enunciado] coloca o passado enunciativo

como verdade adquirida, como um acontecimento que se produzia [...] como um objeto de que se pode falar” (FOUCAULT, *ibidem*, p. 143).

E, em síntese, a remanência, a aditividade e a recorrência são aspectos importantes a serem considerados para se analisarem os enunciados. São eles que nos permitem observar o efeito de acúmulo. Portanto, descreve-se um conjunto de enunciados, conseqüentemente, “[...] para aí reencontrar não o momento ou a marca da origem, mas, sim, as formas específicas de um acúmulo [...]” (FOUCAULT, *Ibidem*, p. 144), e assim encontrar sua positividade ou o efeito de sentido de um dado discurso.

Deste modo, a proposta de análise arqueológica foucaultiana, a AAD, busca nos textos descobrir a regularidade de uma prática discursiva, anterior ou posterior, pondo-os em confronto, pois, como assegura o próprio filósofo, as regularidades postas em oposição a outras regularidades de enunciados caracterizam outros enunciados. A regularidade não acontece de modo que possa ser mensurável, “[...] não pode, pois, valer como índice de frequência ou de probabilidade; especifica um campo efetivo de aparecimento. Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado” (FOUCAULT, *ibidem*, p. 165).

Por conseguinte, a arqueologia busca definir os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras, pois o discurso, para Foucault, é considerado como monumento. Sendo assim, a **Arqueologia do saber** não se constitui em uma disciplina interpretativa, apesar de que, o analista do discurso descreve para poder analisar/interpretar. O discurso, portanto, não é um documento, ou signo de outra coisa, mas é tratado em seu próprio volume. A arqueologia também é uma análise diferencial das modalidades de discurso. A arqueologia é, ainda, a descrição sistemática de um discurso-objeto. Foucault (2000, p. 160) revela que não é interesse da arqueologia “[...] reconstituir o que pôde ser pesado, desejado, visado, experimentado,

almejado pelos homens no próprio instante em que proferem o discurso [...]”. Segundo ele, a arqueologia é uma reescrita, mantida na forma da exterioridade, ou seja, “[...] uma transformação regulada do que foi escrito” (*ibidem*). E, que, ainda, os enunciados possuem o poder de serem repetidos em espaços e tempos diferentes, e as regiões ou campos dos enunciados devem ser encarados como domínios ativos.

As Considerações (Não) Finais

O presente artigo objetivou apresentar o percurso teórico-metodológico da Análise Arqueológica do Saber, preconizada por Foucault. Apresentamos a categoria principal da AAD (os enunciados), os quais embasaram e nortearam a proposta de investigação empresariada na tese **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. Nesse percurso, temos ciência de que tal esforço foi desafiador em virtude dos limites postos à nossa condição de pesquisador, bem como em fazer com que

[...] essas afirmações e sugestões de análise da realidade tornarem-se operacionais, tanto quanto isso for possível. [...] um modo próprio de ‘trabalhar com’ o autor, abrir-se à sua forma precária, inconclusa e criativa de operar sobre os documentos, refazendo os caminhos sempre que necessário e não temendo expor as errâncias (FISCHER, 1996, p. 129).

No texto da tese ressaltamos que, o que se segue, foi o resultado de uma investigação que se direcionou no sentido de extrair dos discursos proferidos pelos sujeitos enunciadore, os enunciados que revelam sua prática em relação à formação de professores alfabetizadores de EJA na perspectiva da educação popular. Isto porque, “[...] a partir dos próprios discursos, da materialidade dos enunciados, de suas condições de produção,

pode-se descrever a trama de coisas ditas a respeito de uma época” (FISCHER, 1996, p. 125).

Assim, os textos estudados e analisados, oriundos de documentos como de depoimentos orais e escritos, oportunizaram conhecer mais do objeto em foco e assumir a AAD como uma lente de para se observar e descrever/analisar os fenômenos de pesquisa em educação, no caso, no âmbito da formação de professores para a EJA.

Esperamos, finalmente, que o leitor desse artigo, se sinta motivado a buscar na inspiração foucaultiana, uma possibilidade de leitura, observação e análise dos mais diversos fenômenos de pesquisa em educação, para a construção de uma educação (formal e não formal) e de um mundo melhor para todos/as aqueles/as, que ainda vivem em situação de exclusão social. Que os resultados das nossas pesquisas, os conhecimentos e saberes delas resultantes, possam ajudar nessa construção e na materialização de políticas públicas eficazes para esse intento.

Referências

BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência**: o ser humano com um projeto infinito. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto-Portugal: Porto, 1999. 336 p. (Coleção Ciência da Educação). Versão portuguesa. Original americano.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução por Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. 10. ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. tradução por Claudia Sant'Anna Martins e Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. 297f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução por Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução e organização por Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. Entrevista com Michel Foucault. Entrevistadores: Sergio Paulo Rouanet e José Guilherme Merquió. In: _____ *et al.* **O homem e o discurso**: a arqueologia de Michel Foucault. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MACHADO, Roberto. A arqueologia do saber. In: _____. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jan. 2009. p.

611-615.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discursos**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas/SP: Pontes, 2005.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). **Por que Foucault?**: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Tradução Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR SOBRE O USO DAS TIC'S NO TRABALHO DOCENTE: “a tecnologia como potencializadora da aprendizagem”

Francisco Antonio Machado Araujo
Maria Vilani Cosme de Carvalho

239

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 produ-

ção 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 com-

preender 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 continua 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.

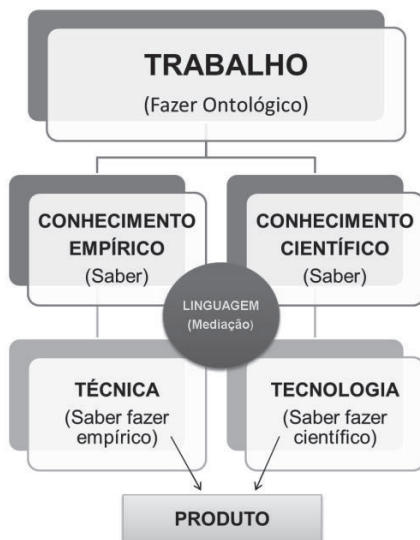
Nesse processo de análise, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: leituras sucessivas do *corpus* empírico, seleção dos pré-indicadores, elaboração das notas indicativas de significações, apreensão do conteúdo temático, aglutinação dos pré-indicadores em indicadores e constituição dos núcleos 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 conhecimen-

to 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 :



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 “potencializadores” 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:

250

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”

251

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 “estrita” 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 peda-

gógica. 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, e 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, consequentemente!”. 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 Pro-**

fissão. 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.

258

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, 2010b.

A CATEGORIA VIVÊNCIA EXPLICANDO A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR BEM SUCEDIDO¹

Eliana de Sousa Alencar Marques
Maria Vilani Cosme de Carvalho

261

A discussão presente nesse texto tem sua gênese na necessidade de refletir sobre questões relacionadas ao trabalho docente, tendo em vista que, na sociedade atual, cada vez mais crescem os desafios impostos aos profissionais da educação, mais especificamente, aos professores. Carvalho, Araújo e Marques (2015) pontuam que o atual sistema escolar, notadamente o da rede pública, coloca aos educadores, o desafio de desenvolver práticas educativas capazes de garantir formação humana

¹ Esse texto foi apresentado originalmente no XII Colóquio Nacional de Educação – EDUCERE realizado na cidade de Curitiba-PR no ano de 2015. A discussão integrou o debate promovido na mesa redonda que tinha como tema central a dimensão histórico-dialética da proposta metodológica dos núcleos de significação e seus desdobramentos teórico-metodológicos.

aos alunos, o que, a nosso ver, essa seria uma formação crítica, ética, humana e solidária. Entretanto, dessa realidade emergem questões que ampliam o debate sobre ser professor hoje, tipo: quais condições estão sendo dadas a esses profissionais para realizar tal desafio? Quem são esses professores?

Consideramos que essas questões podem ser respondidas à medida que pesquisadores se mobilizem para a produção de conhecimentos que partam dos sujeitos e daquilo que os constitui como singularidades, mas que também revela a totalidade: a subjetividade desses sujeitos.

Pesquisas que tratam de analisar a subjetividade de professores partem da premissa de que “para discutir o que é social, é necessário considerar a indubitável interação entre o interpessoal e o intrapessoal” (IBIAPINA, 2015, p. 27). Ou seja, é preciso considerar que homem e mundo estão em permanente relação dialética. Fundamentadas nessa ideia, compreendemos que a pesquisa envolvendo a dimensão subjetiva do humano requer orientação teórico-metodológica coerente com tal visão da relação homem e mundo. Encontramos essa coerência na Psicologia Socio-Histórica e, por conseguinte, no Materialismo Histórico Dialético.

Nesse texto, tomamos por base o processo analítico desenvolvido na pesquisa de Marques (2014), realizada em nível de doutoramento, para evidenciar o potencial heurístico da categoria *vivência* segundo a Psicologia Sócio-Histórica, para desvelar as determinações do ser professor bem sucedido.

O texto está organizado em três partes. Na primeira parte, apresentamos algumas reflexões que esclarecem os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica que situam *vivência* como categoria capaz de explicar a constituição histórica da consciência humana. Na segunda parte, esclarecemos os aspectos metodológicos relativos ao desenvolvimento da pesquisa que norteiam o estudo em tela. Na terceira parte, trazemos trechos da análise da pesquisa de Marques (2014), nos quais a categoria

vivência fundamenta a interpretação da pesquisadora acerca de ser professor bem sucedido. Esses trechos foram produzidos tendo como base as fases que caracterizam o movimento analítico dos Núcleos de Significação (AGUIAR E OZELLA, 2013). Finalizamos tecendo algumas considerações sobre a importância de pesquisas que se proponham analisar o tornar-se humano, no caso em questão, professores, a partir da sua constituição histórica, tendo como referencial os construtos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica.

A categoria *vivência*, segundo a Psicologia Sócio-Histórica, explicando a constituição do humano

A Psicologia Socio-Histórica, idealizada por Vigotski (2009) e seus discípulos, representa um projeto de ciência psicológica fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético. Esses princípios orientaram Vigotski e seus seguidores a produzir conhecimento sobre o homem partindo da concepção fundamental de que a consciência humana é produto das relações sociais e, portanto, das condições de existência. Sendo produto da realidade histórica dos homens, portanto, estando vinculado seu desenvolvimento à realidade material, Vigotski tratou de evidenciar o meio pelo qual esta poderia ser investigada: a análise dialética da relação homem e mundo. Essa análise dialética exigiu do teórico russo a adoção de categorias que ajudassem no movimento que vai do empírico ao concreto na explicação da realidade. Essas categorias compõem parte do capital teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica e, que são consideradas aportes no desenvolvimento de pesquisas realizadas com o objetivo de explicar a constituição sócio-histórica da realidade subjetiva e objetiva. Dentre as categorias da Psicologia Socio-Histórica, este texto trata de apresentar reflexões sobre *Vivência*. As explicações sobre *vivência* serão sustentadas nas ideias desenvolvidas por Vigotski.

Vivência, na língua portuguesa, é a palavra que mais se aproxima de *perejivanie*, termo usado no cotidiano da língua russa para designar experiências que são acompanhadas por sentimentos e comoções vividas; “situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos, impressões”. (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 09).

Vigotski começa a utilizar a categoria *perejivanie* (vivência) nos textos que escreveu como crítico de arte. A obra de maior repercussão na sua carreira como crítico de arte foi “A tragédia de Hamlet – príncipe da Dinamarca.” Toassa (2010), estudiosa desta categoria, explica que Vigotski usa *perejivânie* (vivência) nessa obra para explicar que as vivências são as principais responsáveis pela criação de tantas possíveis interpretações que o ator encontra para atuar, esclarecendo que vivências não têm relação com os acontecimentos imediatos do mundo exterior, ou seja, ao que é visível à plateia, mas com o sentido atribuído a elas pelo ator. A autora enfatiza que, “para Vigotski, as vivências são os processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio. Seus exemplos remetem a uma análise profunda da vivência humana e dos sentidos atribuídos a ela” (TOASSA, 2011, p. 215).

Segundo a pesquisadora, com o objetivo de esclarecer que o psiquismo humano constitui-se culturalmente, Vigotski recorre à categoria vivência para explicar que o desenvolvimento da consciência é processo, ao mesmo tempo, racional, emocional, afetivo; ligado à vida real das pessoas, ou seja, “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles”. (TOASSA, 2011, p. 231).

Ao esclarecer sobre a importância dessa categoria na obra de Vigotski, Prestes (2012) ressalta que para esse autor *perejivanie* está ligado diretamente ao conceito de situação social de desenvolvimento. Ou seja, para Vigotski, a situação social e as

especificidades da criança formam uma unidade e, portanto, *perejivanie* não diz respeito meramente a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. Tal processo se explica porque ambiente social não existe em absoluto; ao contrário, ambiente social tem sentidos diferentes para a criança em fases de vida diferentes, ou seja, crianças em idades diferentes podem viver na mesma situação social, mas cada uma terá sua *perejivanie* (vivência) de modo diferenciado.

No texto “La crisis de los siete años”, produzido em 1996, Vigotski parte do pressuposto de que o processo de tomada de consciência tem início mediante a relação dialética entre indivíduo e meio, tendo como mediador fundamental as vivências. Sua preocupação passa a ser esclarecer em que momento dada situação deixa de ser mera experiência e passa a ser vivência na vida da criança. Nesse texto, Vigotski inicia sua análise explicando que a criança de sete anos, enfrenta uma situação social de crise ou virada, descrita por alguns cientistas como a crise dos sete anos. Nesse momento de crise, a criança tem como característica mais marcante a perda da espontaneidade. Vigotski (1996, p. 377) esclarece:

A razão da espontaneidade infantil radica no fato de que não se diferencia suficientemente a vida interior da exterior. As vivências da criança, seus desejos, a manifestação dos mesmos, isto é, a conduta e a atividade não constituem no pré-escolar um todo suficientemente diferenciado. Nos adultos essa diferenciação é muito grande e por isso o comportamento dos adultos não é tão espontâneo ou ingênuo como o da criança.²

² Tradução livre de “La razón de la espontaneidad infantil radica em que no se diferencia suficientemente la vida interior de la exterior. Las vivencias del niño, sus deseos, la manifestación de los mismos, es decir, la conducta y la actividad no constituyen em el preescolar um todo suficientemente diferenciado. Em los adultos esa diferencia es muy grande y por ello el comportamiento de los adultos no es tan espontáneo e

Ou seja, a criança, antes dos sete anos, manifesta o que sente da forma como sente, não há aqui ainda traços dessa diferenciação. A criança não separa sensações internas de sensações externas, seus sentimentos estão em situação sincrética. Isso faz com que a criança não camufle suas emoções; ao contrário, ela as manifesta exatamente como ela as sente. Isso acontece porque a criança, na relação com os outros, simplesmente sente e expressa de forma espontânea esse sentimento. Por essa razão, é muito comum entre os adultos a afirmação de que “a criança é muito verdadeira”. Essa significação acerca do comportamento da criança nas relações com os adultos, só confirma as ideias de Vigotski sobre a fase da espontaneidade infantil. Entretanto, como se trata de uma fase que faz parte do desenvolvimento histórico da criança, ela tende a ser superada.

A superação dessa fase, ou seja, a perda da espontaneidade pela criança de sete anos acontece, esclarece Vigotski (1996, p. 378), quando ela incorpora à sua conduta, ao seu modo de agir, à sua atividade, um fator intelectual, ou seja, “o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o pólo oposto da ação ingênua e direta própria da criança”³. Pode parecer estranho essa afirmação de que a criança tem ação direta no mundo, quando sabemos que, para esse autor a relação do homem com o mundo é sempre mediada, entretanto, entendemos que o autor usa a expressão “direta” para referir-se a ação que ainda não é totalmente conscientizada pela criança.

Explicando de outra forma, esse fator intelectual faz a mediação entre a vivência e a percepção pela criança acerca dessa vivência, o que, para Vigotski (1996), significa a atribuição

ingenuo como la del niño.”

³ Tradução livre de “El factor intelectual que se inserta entre la vivencia y el acto directo, lo que viene a ser el pólo opuesto de la acción ingenua y directa propia del niño”

consciente de sentido à aquilo que se vive. Fato que se torna possível porque a criança, ao se apropriar da linguagem, apropria-se do seu conteúdo semântico, ou seja, dos significados, tornando-se capaz de generalizar. As generalizações ajudam a criança a estabelecer diferenciação entre mundo interior e mundo exterior, passando então a ter consciência de seus estados afetivos, ou seja, passa a compreender o que vive e atribuir sentido a isso. A criança passa a compreender seus afetos e, especialmente, o que a afeta. Se antes ela sentia fome, frio, sede, mas não tinha consciência disso, agora ela não só sente fome, frio e sede como toma consciência desses estados. Isso significa que “aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou angustiada”, “estou enfadada”, “sou boa”, “sou má”⁴.” (VIGOTSKI, 1996, p. 380).

O fato de a criança passar a significar de forma consciente seus estados afetivos determina o desenvolvimento de uma nova relação dela com o meio. O meio a que se refere Vigotski (2003, p. 197) é o social, nunca visto como invariável e permanente, mas, sim, como “Uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si (...), como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente.” Essa análise requer a consideração do meio como algo que vai além do que é exterior à criança. Não pode ser superficial, se atendo somente aos aspectos que circundam a criança, mas que não chegam a penetrar naquilo que lhe é essencial, no modo como essa criança se relaciona com esses aspectos, ou seja, ao modo como esse meio é subjetivado.

Para Vigotski (2003), portanto, o meio jamais permanece imutável para a criança. Uma mesma situação pode ser viven-

⁴ Tradução livre de: “a los siete años se forma en el niño una estructura de vivencias que le permite comprender lo que significa “estoy alegre”, “estoy disgustado”, “estoy enfadado”, “soy bueno”, “soy malo”.

ciada de diferentes maneiras. A investigação que parte da influência do meio deve, pois, analisar a dinâmica dessas relações, sem ignorar a criança e o que o meio representa para ela. O meio para a criança é sempre social. A criança, como ser social, é parte do social. Assim, o meio, sendo social, nunca é externo para ela; constitui e é constituído pela criança que o vivencia. Para estudar a relação da criança com o meio, o autor em discussão propõe como unidade de análise a vivência:

*A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança.*⁵ (VIGOTSKI, 1996, p. 383)

A vivência é a verdadeira unidade dinâmica da consciência. Ou seja, a vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado, visto que ela envolve a produção de afetos e sentidos. Tal análise, entretanto, não se produz de forma simples, pois requer o entendimento de como a criança toma consciência do meio e o concebe, de como ela se relaciona afetivamente com certos acontecimentos e de como esse relacionamento afetivo com o meio (re) orienta a produção de sentidos que são produzidos pela criança sobre o mundo que a constitui e que é constituído por ela.

As vivências são fontes de afetos. Os afetos levam à eclô-

⁵ Tradução livre de: “La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño.”

são de sentidos. Disso decorre que as vivências não podem produzir as mesmas afetações em pessoas distintas, mesmo em se tratando de pessoas que participam do mesmo meio social. A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre relação afetiva produtora de sentido. Ou seja, os sentidos são produzidos em função dos afetos constituídos na vivência. Entendemos com isso que são os afetos que colocam os indivíduos em atividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade social. Analisando os processos educativos sob essa ótica, entendemos que, dentre as mediações constitutivas dos professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas, estão as diversas disposições afetivas.

Considerações sobre os aspectos metodológicos da pesquisa em discussão

A pesquisa tratada nesse relato foi realizada em nível de doutoramento entre os anos de 2011 e 2014. A pesquisa foi intitulada “O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola” e teve o objetivo de investigar as mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. A investigação envolveu 01 professor de matemática e 04 de seus ex-alunos. Os sujeitos foram escolhidos por serem reconhecidamente (em âmbito nacional e internacional) sujeitos de histórias bem sucedidas em educação.⁶

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada num pri-

⁶ A história de sucesso do professor e dos alunos vem sendo divulgada amplamente pela mídia local e nacional desde 2011. A divulgação mais recente foi veiculada em reportagem do Fantástico exibida na Rede Globo em 16/03/2014, como parte da série Educação.com. Para mais detalhes, consultar o link <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/escola-publica-de-cidade-do-piaui-tem-alunos-motivados-e-otimos-resultados.html>.

meiro momento com o professor, por meio de entrevista semi-estruturada e do tipo reflexiva. Em um segundo momento, a pesquisadora reuniu-se com os alunos e propôs a escrita de um memorial por cada um deles que foi realizado em momento posterior. A pesquisadora escolheu esses instrumentos de produção de dados por entender que estes possibilitariam a apreensão das significações produzidas pelos sujeitos.

Nesse texto, os dados descritos e analisados são referentes a trechos das entrevistas que foram realizadas com o professor. Os trechos escolhidos evidenciam como a categoria *vivência*, orientada pelas ideias de Vigotski, fundamentou o processo analítico dos dados produzidos. O procedimento de análise empregado teve como base a proposta desenvolvida por Aguiar e Ozella (2013), conhecida como “Núcleos de Significação”. Esse procedimento analítico, segundo esses autores, permite a apreensão, por meio das significações expressas pelo pensamento verbal, das mediações sociais constitutivas dos indivíduos em atividade. Em outras palavras, a apreensão das significações permite o acesso aos determinantes sócio-históricos e culturais da vida dos indivíduos que normalmente dizem respeito aos fatos vividos, isto é, as situações sociais, que foram mediando as escolhas pessoais, as decisões, as necessidades, as motivações de cada pessoa, etc.

Com base nesse procedimento, a pesquisadora partiu da apreensão dos significados para chegar “as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, as zonas de sentido” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 304). Entretanto, analisar significações requer que o pesquisador entenda que os significados revelam o que está na aparência, no discurso, mas é preciso chegar ao subtexto, àquilo que não se mostra sem uma análise cuidadosa e profunda, o sujeito na sua essência, o que o singulariza, isto é, o sentido.

Em síntese, entendemos que a análise orientada por esse procedimento visa levar o pesquisador à constituição dos núcleos de significação que representam a síntese das múltiplas de-

terminações constitutivas de um professor que desenvolve prática educativa bem sucedida. Na próxima seção, apresentamos recortes da discussão desenvolvida nos núcleos de significação para evidenciar o valor heurístico da categoria *vivência* no desenvolvimento de pesquisas que buscam desvelar as mediações constitutivas da subjetividade humana.

As mediações histórico-sociais constitutivas do professor bem sucedido

Por escolha do professor participante da pesquisa passamos a identificá-lo como Torricelli e para evidenciar as mediações histórico-sociais que constituem sua prática educativa, apresentaremos parte dos trechos das entrevistas seguido das análises e interpretações da pesquisadora, fundamentadas nas ideias de Vigotski sobre a categoria *vivência*.

Os trechos destacados (pré-indicadores) serviram de análise para esclarecer sobre o início da carreira e o processo de identificação do professor com a docência e, sobre sua relação com os alunos no processo ensino e aprendizagem da matemática. Sobre o início da carreira e o processo de identificação com a docência, o professor esclarece (MARQUES, 2014, p. 178):

Ser professor era **algo que eu não cogitava. Não passava pela minha cabeça.** Eu queria era ser jogador de futebol. (primeira entrevista)

[...] E... Eu acho que **o meu envolvimento com outros professores** que viviam de sala de aula... Eu **acabei me apegando muito com essa questão** e... Já comecei no primeiro ano e **já comecei a ir arrumar uma vaga para dar aula** [...]. (primeira entrevista)

[...]. Passei **dois anos e meio trabalhando** no primário e também no Ensino Fundamental II que era o ginásio na época... Até que algumas... **Fui tomando rumo** e fiquei

só no Ensino Fundamental II e que acabou sendo melhor pra mim e... O início de carreira **foi muito difícil, não foi fácil [...]**. (primeira entrevista)

A pesquisadora analisa que:

O processo de formação inicial de Torricelli foi marcado por singularidades que mediarão sua identificação com a docência no Ensino Fundamental II (5° ao 9° ano); essa singularidade foi o envolvimento do professor com a sala de aula ainda no início do curso. O ingresso em contexto profissional levou-o a se relacionar com alunos com os quais passou a produzir sentidos que o faziam sentir-se mais seguro com relação a atividade. Isto é, os significados revelados no discurso mostram que o professor passou por uma intensa e singular situação social geradora de sentidos de segurança e conforto, significando que nessa etapa de ensino ele havia se encontrado, *tomado rumo*. **A produção de novos sentidos caracteriza mudança na relação do professor com a realidade (a futura profissão), indicando que essa situação social produziu desenvolvimento**, portanto, constitui-se em vivência. (VIGOSTSKI, 1996). (MARQUES, 2014, p.182)

272

Essa situação social geradora de desenvolvimento, identificada por Vigotski (1996) como vivência, é processo que explica a tomada de consciência do homem na sua relação com o meio. Portanto, Marques (2014) entende que a identificação com a docência foi um processo mediado por situação de vivência:

Se antes, ao escolher a profissão, o professor não demonstrava preocupação com as dificuldades que poderiam surgir, agora, envolvido num contexto social novo, mediado por novas experiências, **a consciência do professor já não é a mesma, ela se desenvolveu. Surge aí uma orientação nova, um novo sentido, produto de uma situação que afetou o professor, de uma vivência.** (MARQUES, 2014, p. 183)

A pesquisadora também faz uso da categoria vivência para explicar a relação do professor com a ideia de fazer os alunos aprenderem matemática. Para a pesquisadora, as significações revelam uma consciência produto de vivência:

[...]. E eu acabei... Quando comecei a dar aula, **a querer sonhar muito com estes meus alunos...** Mas... Assim... **O que eu mais queria** era que **eles aprendessem aquela Matemática** da série que ele estava e **o embasamento deles era muito pouco.** (primeira entrevista). (MARQUES, 2014, p. 184)

Agora, vejamos a análise da pesquisadora orientada pela categoria vivência:

O professor considerava que tal realização significava *querer sonhar muito*, algo difícil de conseguir. (...) Por ser originário do mesmo sistema de ensino no qual agora atuava, sabia como este funcionava (...). Sabia que diante das condições objetivas e subjetivas nas quais o ensino na sua cidade se desenvolvia, dificilmente a escola conseguia cumprir a função social de garantir que os alunos efetivamente aprendessem e se desenvolvessem. Mobilizado por essa necessidade o professor passou a significar a aprendizagem dos alunos como *um sonho*. (...) **Na sua história de vida escolar**, o professor Torricelli passou por muitas dificuldades, relata que “*não foi um aluno com grandes pendores*”, tinha que se esforçar muito para aprender, tinha “*que estudar muito.*” Essas significações revelam que o professor **foi fortemente afetado pela situação vivida na condição de aluno.** (...) a situação social vivida na adolescência mediou a constituição de sentidos sobre ser aluno que **mudariam sua relação com os estudos**, fazendo-o acreditar que para ser aluno é preciso se esforçar bastante, o que significa, para ele, estudar muito. **O que o professor viveu na adolescência na condição de aluno** levou-o a desenvolver forte senso de responsabilidade, estado afetivo que vai mediar sua vida como professor. (MARQUES, 2014, p. 185)

A compreensão da pesquisadora apoia-se na premissa de que todos os fatos vividos, mesmo no passado não apagam da consciência os sentidos produzidos em função da vivência, podendo esses sentidos mediar a atividade consciente dos sujeitos em contextos diferentes e em diferentes momentos históricos, conforme explicita o autor da Psicologia Socio-Histórica:

[...] na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que o vivo e, por outra, se põem em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio 'eu'. Em minha vivência se manifestam, na medida em que participam, todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado.⁷ (VIGOTSKI, 1996, p. 383)

A pesquisadora narra que no processo de identificação do professor com a docência este enfrentou momentos de crise que o levaram a cogitar abandonar a carreira, mas, a superação dessa crise e a transformação da consciência sobre ser professor foi mediada por uma situação social de desenvolvimento, ou seja, vivência. Isso aconteceu quando o professor passou a incentivar os alunos a participarem das Olimpíadas de Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). A participação dos alunos nessa prática educativa ajudou a transformar a relação dos estudantes com a matemática, resultando em melhores índices de aprendizagem desenvolvimento. Consequentemente, o professor passou a sentir-se mais motivado a continuar na carreira:

⁷ Tradução livre do espanhol “en la vivencia se refleja, por una parte, el medio em su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio “yo”. En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado.”

[...] E daí pra frente **eu já fui conseguindo adeptos...** Pessoas que passaram a entender que **o trabalho era assim...** Alunos passaram a me ajudar e **nós buscamos a partir daí a envolver mais e mais alunos...** E incentivar a estudar matemática... Olimpíadas... E os **nossos resultados foram crescendo...** [...]. (primeira entrevista)

A pesquisadora analisa esse trecho como revelador de significações que apontam a vivência como mediadora de desenvolvimento:

O professor, mediado pelo afeto da satisfação consigo mesmo agora planeja novas ações para continuar a desenvolver essa prática educativa. Tal mudança foi produzida em função do afeto de alegria, contrário à tristeza, confirmando o que postula Espinosa (2008) sobre o fato de o homem esforçar-se por fazer com que se realize tudo aquilo que imagina levar à alegria, assim, como faz parte da constituição humana, o esforço por afastar tudo aquilo que imagina levar à tristeza. Consciente de que as olimpíadas produzem nele e nos alunos estados de alegria, o seu esforço converge para manutenção dessa prática educativa. **Se considerarmos, assim como Vigotski (1996), que as vivências são processos dinâmicos, participativos que envolvem o indivíduo e o seu contexto, e que toda vivência constitui-se em fonte inesgotável de afetos, então interpretamos que a participação nas olimpíadas também constitui uma vivência produtora de afetos que aumentam a potência de agir do professor e dos alunos que participam dessa prática.** Entendemos, assim, que os significados e os sentidos constituídos pelo professor no processo de escolha pela profissão e identificação com a docência foram se transformando à medida que este foi se relacionando com seus pares, experimentado de forma concreta e efetiva a atividade de ensino aprendizagem com os alunos. Esse processo de transformação não vem ocorrendo de forma tranquila; ao contrário, a análise

envolvendo as conexões existentes entre a parte (a história particular de Torricelli) e o todo (a realidade a qual essa história se realiza) revelou as relações constituintes desse movimento de transformação.

As análises empreendidas pela pesquisadora confirmam as ideias de Vigotski sobre a categoria vivência constituir-se como unidade dialética que explica o desenvolvimento da consciência do homem na sua relação com o meio social. No caso da pesquisa em tela, as vivências constituídas em momentos distintos da vida do professor Toricelli (tanto pessoal como profissional), assim como o desenvolvimento da sua prática educativa revelaram-se mediações importantes na produção de afetos que potencializam o desenvolvimento da consciência de ser professor. Com isso, entendemos que essa categoria, junto a outras que a Psicologia Socio-Histórica nos apresenta, possui potencial heurístico a ser explorado em pesquisas que tratam de explicar o humano em seu processo histórico de desenvolvimento.

Considerações Finais

As discussões sintetizadas nesse texto fundamentam-se em dois pressupostos. Primeiro, a realidade é uma construção social, portanto, é uma produção humana. Segundo, ao produzir a realidade, o homem se autoproduz, o que confirma sua relação dialética com a realidade. A compreensão da realidade humana mediada por essa concepção exige do pesquisador a busca de referenciais teórico-metodológicos que ofereçam possibilidades de explicar concretamente como se constitui essa relação homem e mundo. Com esse objetivo, apresentamos como uma possibilidade a categoria vivência e a proposta analítica dos Núcleos de Significação, ambos fundamentados na Psicologia Socio-Histórica.

De acordo com Vigotski, a vivência é a unidade que explica o desenvolvimento da consciência humana na relação com o

meio. Isso significa que se queremos compreender o processo de desenvolvimento da consciência humana, devemos partir da investigação da relação homem e social. Essa tese fundamentou a pesquisa que tinha como objetivo investigar o processo de constituição do professor que se torna bem sucedido na escola. A proposta dos Núcleos de Significação orientou a escolha dos trechos extraídos da pesquisa e aqui explorados, revelando como a categoria vivência ajudou a pesquisadora a compreender e, por conseguinte, explicar como o meio social, em especial as situações vividas na escola, seja como aluno seja como professor, determinaram o desenvolvimento do professor.

Apesar de constituir-se numa categoria relativamente nova e ainda pouco explorada, a pesquisa aqui citada referenda seu potencial, entretanto, entendemos que mais estudos e investigações acerca da categoria vivência são necessários a fim de expandir o conhecimento que se tem sobre ela e, assim, garantir o desenvolvimento de novas pesquisas. Quanto à proposta dos Núcleos de Significação, esta possibilitou ao analista seguir movimentos que garantiram apreender as significações sobre ser professor bem sucedido numa realidade social que se caracteriza pela falta de condições objetivas e subjetivas para ser professor, ser aluno – desenvolver a humanidade.

Referências

AGUIAR, W. M. J. de OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. 94, n. 236, p. 299-322. Jan/abr. Brasília, 2013.

CARVALHO, M. V. C. de; ARAUJO, F. A. M.; MARQUES, E. de S. A. INTRODUÇÃO: questões sobre formação e trabalho docente na educação básica e no ensino superior. In. _____. **Formação e trabalho docente: educação básica e superior**

em questão. Teresina: EDUFPI, 2015. Páginas 19-27.

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, L.V. B. **Alguns sentidos da palavra “Perejivanie” em L. S. Vigotski**: notas para estudo futuro junto à Psicologia russa. Trabalho de natureza voluntária, sem vínculo institucional. A versão atual foi preparada para o III Seminário Interno do GPPL (Grupo de pesquisa pensamento e linguagem) da FE da UNICAMPI. Uru-muarama (Brasil) e Ivanovo (Federação Russa), outubro de 2009.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Práticas de pesquisa em educação: perspectivas para produção coletiva de conhecimentos. In. ARAÚJO, F. A. M.; MARQUES, E. de S. A. **Educação em pesquisas**: reflexões teóricas e relatos de pesquisas em educação. Teresina: EDUFPI, 2015. Páginas 15 – 33.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2015. 324f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Piauí, 2015.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, Gisele e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemoló-

gicas no legado de Vigotski. **Psicol. USP**. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S-0103-65642010000400007&script. Acesso em: 26 de maio de 2012.

VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. . São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia e pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PRA QUÊ, SE JÁ SOU DOUTOR?

Maria Aparecida Gomes Barbosa
Mariana Pricilia de Assis

Sabe-se que a docência constitui uma necessidade de todos os professores que trabalham no ensino superior. Na maior parte das instituições particulares de ensino isso está claramente explicitado no contrato empregatício e dos professores nem sequer é esperado o exercício de outras atividades acadêmicas como a pesquisa, a extensão ou a gestão. E, mesmo existindo esforços de poucas IES particulares, é fato que na maioria delas é negado ao corpo docente a possibilidade de trabalhar com a produção do conhecimento, faceta importantíssima da vida profissional dos professores que tradicionalmente atuam nesse nível de ensino.

Mas, no caso da universidade, especialmente das públicas, essa questão apresenta-se com outras feições em razão de uma série de fatores. Os concursos de ingresso são claramente para professor, o que evidentemente pressupõe a atividade de docência. No entanto, ela não é, em muitos casos, o fator que os atrai e os leva a se decidirem por trabalhar nessas ins-

tuições. Assim, a preocupação com o ensino fica relegada ao segundo plano e, não raramente, os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizarem outras atividades mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes. Tanto é verdade que não é incomum nas reuniões departamentais, principalmente aquelas que tratam da carga horária, ocorrer divergência externa entre os “doutores” e PHDs que não mais querem ensinar na graduação.

Logo, é significativo perguntar: Quais as razões de tal comportamento? Como é/foi formado o professor do Ensino Superior? Sua preparação dá conta das múltiplas dimensões implicadas na sua atuação, como as atividades de produção do conhecimento e também as atividades de ensino? Essa questão foi considerada por nós em vários trabalhos publicados sobre a docência universitária, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação como nas formulações das políticas de ensino superior no que se refere ao ensino e à pesquisa, exigências que caracterizam o exercício da profissão.

Metodologia

Optou-se pela realização de uma resenha teórica, com o objetivo de realizar uma reflexão acerca do tema “Práticas pedagógicas”, que está na pauta nas reuniões departamentais das universidades, mas que infelizmente nelas se esgotam, ou seja, não se mobilizam esforços para fazer da docência universitária uma prática de “professorar”, no sentido de promover o desenvolvimento integral do estudante universitário, que está em processo de formação profissional.

Pressupostos deste estudo

Embasamos este estudo no pensamento hegemônico, de onde emergem duas grandes referências que constituem a base

fundamental à docência universitária: i) o mundo do trabalho, sustentando a ideia de que “quem sabe fazer, ensina” e retificando a influência das corporações na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento; ii) o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, tornando bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias. Essas duas tendências revelam-se responsáveis pelo afastamento radical da formação e da atuação docente do campo da pedagogia, ciência que tem como objeto os fenômenos educativos e, portanto, preocupa-se com a problemática da formação humana.

O processo formativo do docente universitário, segundo o estabelecido na LDB nº 9.394/1996¹, é desenvolvido nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais, como sabemos, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento. No entanto, sabe-se que os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços importantes, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluírem em seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do Estágio de Docência, iniciado pela Universidade de São Paulo (USP) em 1992 e instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como obrigatório a todos os seus bolsistas a partir de 1999. No Brasil, na maioria das instituições de ensino superior (incluindo as universidades),

¹ A LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 66, estabelece: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. E em seu artigo 52 determina que as instituições de ensino superior tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. No entanto, a entrada na docência universitária, normalmente ocorre “por acaso”, como revela Barbosa (2006).

O panorama internacional não é diferente, como demonstra literatura específica (BARBOSA, 2008). Porém, tanto aqui como em outros países tem havido uma preocupação crescente com a formação e o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior e com as inovações no campo da atuação didática.

Pensar princípios e processos formativos para o docente do ensino superior requer levar em conta o contexto e o cenário de sua atuação, além de considerar que o ensino superior brasileiro tem vivido um crescimento bastante significativo. Entre 1996 a 2007, foram criadas 1.387 novas Instituições de Ensino Superior, embora não com a qualidade esperada. Nos últimos vinte anos, o Brasil assistiu a um notável processo de crescimento de seu ensino superior. Em 2007 somavam quase 2,7 milhões de estudantes matriculados nessas IES, tendo subido para quase 6,4 milhões em 2011(TANEGUTI, 2013).

Em que pesem os esforços do governo com a criação de novos campi das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), principalmente com a implantação dos Institutos Federais em muitas cidades do interior do Brasil, ressalta-se que esse crescimento ocorreu majoritariamente na educação superior privada, responsável por 74,6% das matrículas, enquanto as instituições públicas ficaram apenas com 25,4% do total. Logo, caracterizando um sistema de educação superior diversificado, mas não universitário, uma vez que a maior parte das IES

apenas apertam apenas o ensino e não as demais atividades que sustentam o tripé da educação superior. Assim, além da universidade, classicamente definida como a responsável pelo desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão, outras formas de organização do ensino superior são hoje credenciadas pelas instâncias governamentais competentes, ampliando as maneiras de realização do exercício profissional de seus professores, que nem sempre correspondem ou são dados fidedignos entre o real e o descrito nos projetos institucionais.

Face à multiplicidade de perfis institucionais, orientados por objetivos muito variados, tanto as exigências feitas aos professores como os esforços empreendidos com sua formação cobrem um arco bastante amplo de possibilidades, ou não, haja visto que o docente superior inicia sua carreira, em muitas universidades públicas, apenas se possuir o título de doutorado. Ou seja, exige-se a titulação máxima para o ingresso dos professores nas IES, sejam elas federais ou estaduais. No entanto, outras atividades, também de grande importância acadêmica, como a orientação de outros pesquisadores ou aquelas voltadas para a aferição da qualidade das pesquisas realizadas pelos pares (por exemplo, bancas ou pareceres), são entendidas como decorrentes da capacidade e do conhecimento do pesquisador.

Diante do cenário que acabamos de expor, a formação pedagógica dos professores universitários passa a ser vista como desnecessária e, assim sintetizada por Cunha (2006): “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”, o que situa o ensino como uma consequência das demais atividades. Em outras palavras, o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodolo-

gias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente.

Para além de tais dificuldades formativas, esse professor enfrenta o desprestígio das ações relativas à docência por conta da prioridade dada às atividades de pesquisa, que passaram a constituir a referência praticamente exclusiva de aferição da chamada produtividade pessoal e institucional, movimento esse de caráter internacional, objetivando nos *rankings* que expõem e qualificam, por meio da quantidade, o trabalho desenvolvido, como destacado por Barbosa (2010) em um artigo onde a autora evidencia as indecisões do docente universitário entre ensino e pesquisa, deixando claro que a grande maioria prefere a pesquisa, em detrimento da “atividade enfadonha” de ensinar dificuldades decorrentes das transformações sociais, que tem repercussões diretas na sala de aula.

Como então fazer frente aos novos desafios que se apresentam ao trabalho de formação dos estudantes do ensino superior? Levando em conta que a atuação dos professores precisa necessariamente resultar da convergência e da articulação equilibrada entre os conhecimentos advindos dos campos científico, investigativo e pedagógico. O que constitui o núcleo de conhecimentos e saberes necessários à atuação dos professores desse nível de ensino? Onde e quando desenvolver a formação para que os docentes tenham uma atuação coerente com o que deles se espera no âmbito da formação dos seus alunos? Em outras palavras, em que circunstâncias desenvolver os processos relativos ao “ser professor” e ao “saber ser professor”?

Alguns sintomas resultantes deste estudo

O tema deste estudo vem sendo perseguido por nós há mais de uma década, quando iniciamos as pesquisas no mestrado em Educação sobre como se formava o professor universi-

tário. Lamentavelmente, aferimos que, apenas os debates, as discussões e até mesmo os trabalhos científicos desenvolvidos em pós-graduações no nível de mestrado e doutorado tratam do tema. Porém, a formação pedagógica dos professores que atuam nas universidades públicas (federais ou estaduais) vem sendo deixada “para depois”, para “um outro momento”, em prol da pesquisa e da extensão. Sabemos que muitos são os fatores que levam o professor universitário a preferir a pesquisa e a extensão em detrimento da formação, no entanto, essa não formação ou não atualização na formação pedagógica vem refletindo mal na qualidade dos profissionais que dessas instituições saem formados.

Um exemplo bem claro do tamanho desta lacuna pode ser aferido nos recém-formados professores, egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que ao chegarem em sala de aula, não sabem o quê e, principalmente como ensinar. Dentre muitas reflexões que poderíamos fazer sobre o tema aqui trazido, uma nos daria pistas da razão pela qual os professores universitários não buscam (ou recusam) as formações pedagógicas ofertadas pelas instituições das quais fazem parte: Pra que formação pedagógica se eu já sou doutor em ...?

É por pensar dessa forma que ensinar na universidade acaba sendo nada mais que transmitir informações, sem a preocupação de formar: ação pela qual um sujeito dá a forma, estilo ou alma a um sujeito cognoscente indeciso e acomodado. Percebe-se que a universidade está na contramão do que defendia Freire (1996):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tendo-a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 27)

Bem como, está muito distante do dizia Platão: “para ensinar é preciso o Eros”. O Eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar; mas é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador. Dessa forma, a síntese de Freire de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, não vem sendo prática recorrente na universidade, porque não há o ensino, há o repasse de informações e, não há aprendizagem, há memorização de informações.

A Universidade, sendo uma instituição produtora de conhecimentos e formadora de profissionais em todas as áreas, precisa (na verdade, os sujeitos que as compõem, já que instituições não agem) pensar práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes tornarem-se sujeitos do próprio aprendizado, contribuindo para torná-los seres autorais do próprio conhecimento.

A academia porém, vem apenas enfatizando a prática reprodutiva e mecanicista dos saberes disciplinares (aqueles inerentes às inúmeras disciplinas dos currículos), que na maioria das vezes apenas engorduram esses currículos, sem ganho real algum para os futuros profissionais que, por sua vez, buscam nas feiras, *workshops*, estágios ou no Ciência sem Fronteiras², a bola da vez, uma maneira de ser abraçado pelo mundo REAL, que a academia insiste em não lhes apresentar.

Está claro que os estudantes brasileiros vão buscar lá fora não apenas aprenderem uma língua estrangeira, mas vão em busca do conhecimento de mundo, de possibilidades, de experiências que lhes ensinem a resolver problemas, a lidar com as

² Ciência sem Fronteiras (CsF): Programa do Governo Federal que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

situações de fracasso. Resumindo, vão em busca de se tornarem sujeitos pertencentes a esse mundo globalizado e globalizante, cujas as fronteiras estão sendo rompidas, mesmo que a conta-gotas através desse programa, mas que poderia ser-lhes apresentado nas salas de aulas, concomitantemente aos conteúdos disciplinares que os professores universitários insistem tão somente em repassar. Certamente porque falta à maioria dos professores que estão na universidade, não títulos, mas (além do eros) a “base da pedagogia” que, segundo Bruner (2001), é o organismo educativo “oficial” que cultiva crenças, capacidades e sentimentos, desempenhando um papel-chave ao ajudar os jovens a construir e manterem um conceito de si mesmo, desempenhando a função de colaborar sobre como o indivíduo analisa a versão mundo, ou formarem opiniões. Sem a base da pedagogia um organismo educativo tende ao fracasso, pois sem abraçar riscos inerentes à condição de viver, o sujeito cognoscente cai na estagnação e, por fim, na alienação. Bruner (2001) ainda diz que:

[...] outras das funções da pedagogia é cultivar esse discernimento podemos não ter êxito em transcender todos os limites impostos num caso e noutro mas podemos, decerto, contentar-nos com o objetivo mais modesto melhorar dessa forma, a capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades. Em suma, pois, “pensar sobre o pensar” deve ser o principal ingrediente de qual quer prática capacitadora da educação. (BRUNER, 2001, p 39)

O mesmo autor ainda completa dizendo que a tradição pedagógica ocidental tem dificuldade em render justiça à importância da intersubjetividade na transmissão da cultura. O ensino passou a ser ajustado a um molde segundo o qual um simples professor, porventura onisciente, mostra conteúdos aos alunos julgando talvez ignorantes algo acerca do qual eles presumivelmente nada sabem.

Necessitamos de equipar os professores com a preparação de base indispensável a uma efectiva participação na reforma[...] se a acção e a estima são centrais na construção de um conceito do Si mesmo, então as práticas escolares habituais precisam de ser examinadas focando a contribuição que elas podem dar a estes dois ingredientes fulcrais da personalidade (BRUNER, 2001, p. 59- 64).

Discordamos de Bruner quando ele afirma que necessitamos “equipar” os professores com a preparação, porque as universidades públicas ofertam muitas formações pedagógicas, durante as semanas pedagógicas ou mesmo durante todo o ano (ao menos as IFES e as universidades estaduais aqui do Brasil oferecem). No entanto, os professores universitários não percebem nenhuma necessidade em participar delas. Afinal, “já são doutores em...”.

Nem de longe passa pela cabeça dos doutores que essas formações são oportunidades para que se tornem professores críticos, muito mais que simples memorizadores mecânicos ou meros repetidores cadenciados de frases e ideais inertes, serão desafiadores. Então, ele é descrito por Bruner (2001) como

O intelectual memorizador que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando –as de memória –não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no País (BRUNER,2001, p. 14).

Freire (1996) ressalta que o professor que realmente ensina os conteúdos no quadro com rigorosidade, exemplificando que está fazendo o certo, possibilita para o encadeamento do dilema “faça o que mando e não o que faço”. Entretanto, às palavras do docente faltam corporeidade, ou seja, exemplo testemunhal na aula, ou ainda: “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo”. Não é

possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo pergunta ao aluno se “Sabe com quem está falando?”. Isto é, o título que o professor universitário porta, comumente de doutor, é que chancela suas falas e o que justifica o seu título é a memorização de falas de intelectuais das quais citamos acima. Resulta-se que no ensino dos conteúdos nas instituições educativas, ou seja, nas universidades, é fundamental que haja o testemunho ético do professor, para resultar em um ensino com pluralidade entre diálogo constante do docente e do discente, encontrando essa possibilidade na atuação e ação no ensino das práticas pedagógicas. Porém, o ambiente pedagógico não pode ser inerte, pois possibilita um aprendizado ambíguo ou nenhum aprendizado, findado o processo de “ensinança” do professor como uma prova que afere a capacidade de memorização e reprodução dos conteúdos. Os estudantes sequer lembram do que aprenderam e podem até voltar a estudar os conteúdos, caso não tenham passado na prova.

Assim, o que temos pra hoje na universidade são modelos de professores apontado por Freire no final da década de 1990, deixando claro que nada mudou:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, serio, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p. 39)

Como afirma Freire (1996), há diversos tipos de professores, assim como há diversas formas deles serem, agirem e pensarem. Mas, do mesmo jeito, existem estudantes que são, agem e pensam diferente uns dos outros e diferente dos seus professores. E na academia há uma tensão entre os modos de ser, agir e pensar dos estudantes e dos professores. Esse conflito não ajuda em nada quando se deseja constituir um bom cli-

ma pedagógico democrático, explicado por Freire (1996) como sendo:

O em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-lo aos demais. (FREIRE, 1996, p. 51-52)

Fazemos uma referência agora aos cursos de formação de professores (cursos de Licenciaturas e Pedagogia), nos quais a formação pedagógica do futuro professor devia instigar-lhes a serem curiosos, criativos, a ensinarem a aprenderem que sem a curiosidade não se aprende nem se ensina significativamente, e sem a paixão pelo o que fazem não há possibilidade de serem educadores exemplares e construtores do saber, que a sociedade apenas exige. Pois o professor ideal é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno para o contexto do diálogo em sala de aula, provocá-lo a ser um sujeito ativo e questionador, contribuindo para a aula ser um desafio dialogado, e não ser um sujeito inerte diante do conteúdo exposto. Os conteúdos devem ser colocados para os estudantes como ferramentas da base estruturante do conhecimento que devem ser eles os construtores, não tão somente receptores, expectadores. Porque as instituições educativas (da escola à universidade) não podem fazer crer que essas sejam espaços públicos neutros, apolíticos, porque eles não o são. Assim como seus agentes têm grande importância e responsabilidade nos acontecimentos do seu país, do seu estado, do seu município e, principalmente da sua vida. Pois são/serão suas ações ou suas omissões que farão dele um sujeito emancipado, um cidadão do mundo, e não um certificado de um programa ou um título de doutor, pois como afirma Freire:

“Há professores cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova”, ou seja, a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. Então, a formação pedagógica é imprescindível para o professor universitário sim, ainda que este seja doutor em... (FREIRE, 1996)

Observações Finais

Diante do estudo teórico exposto formado por Almeida (2012), Barnett (2002), Barbosa (2006, 2008), Bruner (2001), ressaltamos que para a atuação do professor universitário de qualquer ciência/área na graduação é imprescindível que haja a formação pedagógica, enfatizando as práticas pedagógicas para que o aprendizado de diversas disciplinas se torne mais dinâmico e eficiente para os educandos. Resultamos nesse estudo teórico que alguns profissionais educadores se recusam a incluir em seu currículo alguma formação pedagógica por julgarem desnecessária. Diante de múltiplas facetas trouxemos a repercussão neste embate da necessidade de haver a mudança na formação profissional humana, incluindo como principal requisito a necessidade de repensar não apenas os currículos advindos a décadas nas universidades, completamente estáticos, ou seja, sem movimentação de mudança. Este necessita urgentemente tornar-se dinâmico, assim como o é o indivíduo, e sua subjetividade com opiniões múltiplas e diferenciadas, sobretudo num ambiente extremamente estimulante no qual vivemos. Este necessita urgentemente tornar-se dinâmico, assim como o é o indivíduo, e sua subjetividade com opiniões múltiplas e diferenciadas, sobretudo num ambiente extremamente estimulante no qual vivemos. É fundamental que tenham o conhecimento da ação e prática pedagógica no ensino e iniciem um processo, ainda na universidade, de reflexão e crítica acerca de suas futuras práticas pedagógicas. Agindo assim, possibilitará uma sociedade educativa mais humana, onde os educandos não terão o papel de reproduzir o conhecimento, mas tornarem-se

autores do próprio conhecimento. Dessa forma, ser professor consiste em ter um papel responsável para ascensão do sujeito educando, tanto profissional como humanamente.

Referências

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*, 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, M.A.G. *De comunicador social a professor universitário: A construção dos saberes docentes*. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFPE, 2006.

BARBOSA, M.A.G. *Docência universitária: um debate em construção*. Recife: Editora da UFPE, 2008.

BARBOSA, M.A.G. *Como nasce um Professor Universitário*. Anais do I CONEDU. Campina Grande/PB. Set./2014. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1139>>. Acesso em 15 ago. 2015.

BARNETT, R. *Claves para entender la universidad em una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares, 2002.

BARNETT, R. *Los limites de la competência: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BRUNER, J. *Cultura da educação*. Lisboa: Casagraf Artes Gráficas, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, E. *Sobre a reforma universitária*. In: ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A.; MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009, p. 13-27.

ZABALZA, M. A. *La enseñanza universitaria: El escenario y SUS protagonistas*. Madrid: Narcea, 2004.

TANEGUTI, L. Y. *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 Brasília: 04 jun. 2013.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DISCUSSÃO: uma visão da realidade de uma escola privada de Teresina e da atuação em Psicologia Escolar e Educacional na Educação Infantil

Layana Santos Chaves
Carla Andréa Silva

297

Os dias atuais demarcam uma importante conquista para a Educação brasileira, que corresponde à democratização do ensino pelo atendimento a realidade educacional de alunos com necessidades educativas especiais, mediante o paradigma da educação inclusiva.

Esta proposta educativa tem como eliciadores, as proposições contidas na Declaração de Salamanca, que a partir da segunda metade da década de 1990, trás dentre outras reivindicações, a de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais tivessem acesso às escolas regulares, tendo em vista que estas últimas se configuram como espaços privilegiados de convivência social e, assim, importante veículo de conscientiza-

ção em relação à discriminação ao aluno “diferente”, que tinha a responsabilidade de se adequar ao restante do alunado.

Entretanto, esse momento de maior inclusão social vivido atualmente e conquistado mediante a promoção da inclusão escolar não ocorreu rapidamente, e envolveu a reunião das condições sociais e históricas apropriadas para a sua materialização nos moldes que temos tido conhecimento hoje, a partir de perspectivas voltadas à educação de todos, como a Constituição de 1988 que remete a ideologia da educação ser um direito de todos os brasileiros; a contribuição das Políticas Públicas atuando na criação da Política Nacional de Educação Especial em 1994; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996, Lei Nº 9394/96, responsabilizando o Estado e a família o dever e direito de promover a Educação a todos; a Convenção de Guatemala em 1999 que reúne medidas de caráter legislativo, social, educacional, que favoreçam o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência; e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, que viabilizou entre suas metas, a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a estruturação das escolas para o acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais, dentre outros propósitos que dispõem promover a inclusão.

Dessa maneira, o que se constata é a preocupação das escolas em dispor de instrumentos e de profissionais que se engajem na perspectiva de uma educação inclusiva, que possui como princípios a ideia de participação, interdependência, autorrealização e cooperação entre todos envolvidos no ambiente escolar, principalmente aqueles que precisam de um apoio especial.

Na busca por favorecer o ambiente escolar com apoio educacional a todos, as escolas tem tomado a iniciativa de se envolver na democratização da inclusão, investindo na formação de profissionais bem como na estruturação do Atendimen-

to Educacional Especializado- AEE. Para isso conta-se com a presença de profissionais capacitados, dentre estes, encontra-se o psicólogo, e mais especificamente o psicólogo Escolar e Educacional. Considerando a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, Art. 10º, inciso VI, que visa atuação de outros profissionais na sala de recursos multiprofissionais, entendemos que este profissional contribui na orientação e planejamento de atividades adaptadas, além de ajudar no manejo de técnicas adequadas ao comportamento do aluno.

Diante do exposto, verificamos que a legislação educacional empenha-se em constituir e atender os alunos que necessitam desse atendimento especializado, permitindo a percepção de suas especificidades e consecutivamente sua inclusão no contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que o AEE também exerce uma função socializadora que prima a diversidade do ensino.

Ao reunirmos essas questões sobre a inclusão escolar, igualmente esclarecemos que o presente artigo propõe destacar a experiência vivenciada pela segunda autora sob a supervisão da primeira no estágio extracurricular de Psicologia Escolar e Educacional que se deu início no primeiro semestre do ano de 2015. Dando ênfase as práticas inclusivas desenvolvidas na Educação Infantil de uma escola privada da cidade de Teresina, considerando que tais práticas remetem a inúmeras aplicações que o psicólogo pode auxiliar dentro do âmbito educacional inclusivo, tais como: elaboração e avaliação do plano de ensino, auxílio aos professores, desenvolvimento de habilidades sociais, orientações para os pais, técnicas voltadas para o desenvolvimento ou aprimoramento da aprendizagem do aluno, contribuições para a utilização dos recursos multifuncionais, promovendo, portanto o acesso e a participação do aluno com necessidades educacionais especiais.

Nesta oportunidade ratificamos o entendimento de que o compromisso social do psicólogo com a inclusão escolar está

para além de favorecer os objetivos da aprendizagem escolar e do desenvolvimento das habilidades dos alunos, mas também em orientá-los para a construção de sua autonomia, sua autor-realização em se sentir parte da escola e da sociedade, resultando na capacidade de se autoafirmar como cidadão.

Tendo em vista que o papel do Psicólogo Escolar e Educacional estar inserido na perspectiva do processo educativo como aquele que insere dentro do espaço escolar, ações que fortaleçam a subjetividade social e individual do indivíduo, em razão ao que corresponde o social, ser aquele que interage em grupo, oportunizando diversas articulações que envolvam relações interpessoais e o segundo, que se remete ao individual, trata-se das experiências adquiridas ao longo de sua existência, estabelecendo reflexões acerca de sua singularidade como pessoa (MARTÍNEZ, 2005).

Em considerando o papel a ser desenvolvido pelo psicólogo na escola, as autoras comprometidas com a área delimitada pela Psicologia Escolar e Educacional afirmam que:

[...] o psicólogo escolar pode desenvolver práticas que traduzam concepções inclusivas, ter uma atuação que não seja complementar às práticas de exclusão, que possa romper com as ações que muito serviram para validar concepções ideológicas [...] (NEVES e MACHADO, 2005, p. 136).

Diante do sublinhado acima entendemos que o desenvolver de uma prática verdadeiramente inclusiva pelo psicólogo escolar e educacional reside em perceber as diferentes formas do sujeito, aceitá-lo e compreendê-lo dentro da sua concepção de existência. Envolve igualmente entender que o espaço escolar é composto pelas diferenças e que estas, são aceitas como normais no processo educativo, e não aceitar concepções ideológicas como a psicométrica, como parâmetro primordial para o não aprender do indivíduo. Trata-se de articular estratégias que colaborem com a subjetividade do sujeito dentro dos seus

aspectos sociais e individuais para um melhor desempenho no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Assim, esclarecemos que este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente realizamos um breve histórico dos paradigmas relativos a Educação Especial, posteriormente focalizamos nossa atenção sobre a interface entre Psicologia e Educação Inclusiva, em seguida apresentamos o método que utilizamos, posteriormente socializamos nosso relato de experiência no Atendimento Educacional Especializado em uma escola privada da cidade de Teresina . E ao final apresentamos nossas considerações finais.

Breve histórico sobre os paradigmas em Educação Especial

Como é sabido, a história de segregação e discriminação vivida pelas pessoas com deficiência tem sido evidenciada ao longo da história, e coincide com a própria história da humanidade, pois demonstra entre outras condições o desconhecimento e a dificuldade em lidar com as diferenças. No cenário educacional, o tratamento conferido aos alunos com deficiência não foi tão diferente do que ocorria na sociedade em seu entorno, pois a crença que dominou este cenário, era a de que este alunado pouco ou nada poderia aprender (GOFFMAN, 2008; BEYER, 2005; TUNES, 2003).

De acordo com Glat (1995) o reconhecimento quanto à necessidade de escolarização para esse público ocorreu primeiramente a partir dos médicos, que perceberam a presença deste público (especialmente aqueles com deficiência mental) em meio aos pacientes psiquiátricos, sem qualquer perspectiva de desenvolvimento, já que a deficiência nesse primeiro momento era considerada uma doença crônica a Educação especial, na qual se evidencia a construção de um modelo de atuação de

natureza médica/clínica.

Ao retomar a constituição histórica deste campo, se resalta que os anos 70 demarcam basicamente o período de institucionalização da Educação Especial, em que se desenvolveram metodologias de ensino para alunos com deficiência auditiva, visual, mental e auditiva e até superdotados, ancoradas pelas perspectivas teóricas da psicologia da aprendizagem, de enfoque comportamental e que adotavam os princípios de modificação do comportamento e controle de estímulos. Importa saber que neste momento a Educação Especial se configurava como um sistema paralelo de ensino, em que os métodos clínicos eram utilizados, os currículos e a organização eram próprios, a presença de classes especiais para estes alunos terminavam por efetivar a segregação dos alunos com deficiência do sistema de ensino regular (GLAT, 1995; GLAT e FERNANDES, 2005).

Os questionamentos e críticas tecidas em relação à Educação Especial em moldes diretamente implicados com a marginalização de minorias terminaram por desencadear a reivindicação por alternativas pedagógicas para que este alunado fosse inserido no sistema regular de ensino, subsidiada basicamente pelo movimento de redemocratização vivido em nosso país no fim da década de 1980. A solução encontrada neste momento foi o modelo escolar da Integração (GLAT, PLETSCH e FONTES, 2005).

A opção pela integração segundo Bueno (2011) não se mostrou uma política de educação especial diferenciada em virtude de ter voltado apenas uma incorporação dos alunos apontados como “excepcionais” no sistema regular de ensino, nos casos em que estes tivessem as condições pessoais para acompanharem o desenvolvimento das atividades curriculares atinentes ao ensino regular. A perspectiva defendida pela integração segundo Mantoan (1997) é inconsistente ao defender que ao se oferecer “um ambiente o menos restritivo possível ao aluno”, termina por se configurar como a oportunidade para que este

possa transitar no sistema educacional, saindo da classe especial para o ensino regular.

A Educação especial nesse contexto como única responsável pela educação deste alunado (ao funcionar como uma modalidade de ensino a parte) efetivamente não promoveu nenhuma reformulação das políticas públicas destinadas ao alunado com deficiência, já que infelizmente as práticas estabelecidas na integração estavam ancoradas em pressupostos de homogeneização da aprendizagem, ignorando as especificidades educativas deste alunado e fortalecendo equívocos como a dicotomia entre ensino especial e regular.

Com a continuidade de insatisfações acerca do tipo de educação oferecida aos alunos com deficiência inseridos no sistema regular, que além de impróprio não conseguia atender a real demanda em estrutura física e profissional, bem como em relação ao número de matrículas nesse segmento, se instaura um novo paradigma em nosso país que se caracteriza por oferecer uma educação atenta ao acompanhamento dos alunos em sua diversidade, cuja perspectiva como informamos no início desta discussão, é a de educação inclusiva.

Estudiosos deste campo são categóricos em afirmar que a inclusão representa uma nova cultura escolar, na qual é possível pensar uma escola em que o acesso e a permanência de todos os alunos é possibilitado pela substituição dos mecanismos de seleção e discriminação em vigor até recentemente pela adoção de procedimentos de identificação e remoção de obstáculos interpostos a aprendizagem dos alunos, independente das condições socioeconômicas, culturais, raciais ou relativas ao desenvolvimento que os particulariza (BUENO, 2008; GLAT, PLETSCH e FONTES, 2005; PLETSCH e FONTES, 2006).

Para efetivar sua proposta a escola inclusiva apresentam inúmeros desafios, já que esta só tem algum impacto se proporcionar tanto o ingresso quanto a permanência do aluno na escola com aproveitamento escolar. Condição que requer que

esta reveja as formas de interação entre todos os segmentos que a compõe ou que sobre ela interferem, seja no âmbito material como a estrutura física que dispõe, seja em sua dinâmica, expressas no projeto político pedagógico, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino, organização curricular, formação de professores e da equipe de gestão (GLAT, PLETSCH e FONTES, 2005).

Sob o paradigma da educação inclusiva, a educação especial foi exposta a mudanças que a levaram a ressignificar seu papel, cuja abrangência ultrapassa o atendimento educacional especializado direto, dedicando-se igualmente ao apoio as escolas regulares que recebem alunos que devem passar por um processo de aprendizagem pautado em propostas diferenciadas que esteja em consonância com sua especificidade. Sua atuação reside em funcionar com um sistema de suporte permanente e efetivo das escolas regulares (ALVES e GOTTI, 2006; GLAT, PLETSCH e FONTES, 2005).

O breve histórico resgatado nesta discussão, nos lembra a análise de Beyer (2005) ao discutir sobre a experiência brasileira com a inclusão, no qual destaca como ponto crítico o fato de nossa história de inclusão escolar não ter antecedido à história da legislação na área, que avançou consideravelmente no sentido da assimilação do paradigma inclusivo, se comparado as escolas e os sistemas educacionais, que não realizaram suas experiências de inclusão com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar da inclusão ser uma questão que esta em voga e haver um gradativo reconhecimento da educação inclusiva como a melhor forma de atendimento de alunos com necessidade educativas especiais, este modelo na prática ainda não representa uma proposta educacional difundida e compartilhada em sua amplitude, nas regiões que compõe nosso país. Apesar de algumas experiências promissoras terem sido desenvolvidas, estas não representam a grande maioria dos sistemas de en-

sino, em que as condições necessárias a viabilidade da educação inclusão são frágeis ou inexistentes (GLAT e FERNANDES, 2005).

Outro aspecto apontado como desafio do campo relativo à educação inclusiva, brilhantemente sublinhado por Glat e Fernandes (2005), é a existência de um número limitado de pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente sobre como fazer para incluir os alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, levando em conta as particularidades contextuais e locais.

Na lista dos muitos desafios visualizados neste campo, um deles segundo balanço realizado por Bueno (2011) acerca dessas duas últimas décadas de educação inclusiva, reside no fato de que ainda que se verifique a edição de diversos instrumentos legais/políticos neste momento e até mesmo de um aumento considerável no número de matrículas de alunos “com necessidades especiais” na escola pública, ainda se tem pela frente o enfrentamento de obstáculos presentes no contexto de formação do educador, que em sua análise envolve dois tipos de professores os generalistas e os especialistas, que devem atuar de modo complementar e colaborativo. Na análise de Bueno, estes professores não tem conseguido corresponder ao que é esperado para o trabalho articulado e efetivo inerente a inclusão escolar.

Com vista a materialização do ideário atinente a educação inclusiva, Freitas (2006) chama atenção para a importância da formação docente, que em sua análise deve ser inspirada em princípios da educação para a diversidade, cujo olhar seja voltado para o outro e para o respeito às diferenças em sala de aula, posto que os alunos com necessidades educacionais especiais devem tanto conquistar bons desempenhos escolares quanto ter prazer no ato de aprender.

Ao fim desta discussão compartilhamos o posicionamento de Freitas (2006) de conceber a educação inclusiva como uma

parcela das conquistas de inclusão social, associada as definições relativas a políticas de distribuição de renda, de emprego, de moradia, de transporte e, principalmente de educação. Como sabemos a educação, tem como finalidade conferir a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediando junto aos alunos a capacidade de utilizarem desse conhecimento. Nessa perspectiva de educação centrada no respeito às diferenças, vislumbra-se continuamente a justiça social, que deve estar acessível a todos os cidadãos.

Psicologia e Educação Inclusiva

A inserção do psicólogo está historicamente envolvida com as queixas de fracasso e insucesso escolar, devido ao número crescente dos alunos com problemas de aprendizagem e comportamento distante da norma social, geralmente manifesto nesse ambiente. Nota-se ao longo da história que o papel do psicólogo no meio escolar foi de resolver as questões que resultavam a esse problema escolar, visto que, a psicologia era a ciência do comportamento com a finalidade de compreendê-lo bem como, modifica-lo. Nesse entendimento, aumentou-se cada vez mais a presença do profissional nas escolas, com intuito de entender esses problemas e resolve-los, gerando como consequência novas perspectivas para esse campo de atuação.

Dentre as novas perspectivas do psicólogo na educação, destacam-se seu papel como aquele que lida com toda instituição escolar, e com os distintos profissionais tais como: diretores, orientadores educacionais, professores, alunos e pais, tendo como foco um trabalho preventivo e não somente imediatista para com as questões da aprendizagem. Com isso, podemos afirmar que a área compreendida pela Psicologia Escolar e Educacional tem alargado sua atuação de maneira que cada vez mais, é recorrente essa menção do profissional nas escolas, configurando-se ao um novo contexto em que se insere a neces-

sidade do Psicólogo Escolar e Educacional, refletindo principalmente ao que condiz com a educação inclusiva.

Não poderíamos deixar de mencionar nessa discussão que a atuação do Psicólogo Escolar sofre a interferência de inúmeras variáveis. Nesse sentido, Del Prette (2002), na prestação de serviços escolares, recorda que os serviços de psicologia normalmente são considerados como custo para o orçamento da escola. Dentro desse enfoque, a inclusão escolar depende igualmente do orçamento/investimento escolar, pois possibilita dentre outros aspectos a contratação de profissionais especializados para o quadro de profissionais como o psicólogo, o fonoaudiólogo, o terapeuta ocupacional, além da alteração da estrutura física que sejam compatíveis com as necessidades educativas dos alunos inclusos.

Uma vez que o orçamento/investimento escolar interfere na atuação do Psicólogo Escolar e Educacional, tem se notado o quanto é primordial para o desenvolvimento e competência na execução das práticas inclusivas. Nessa perspectiva, observa-se que no sistema público de ensino ainda se encontra distante dessa realidade ao contrário das instituições privadas, que cada vez mais investem nesse segmento, conforme o apontado pelos próprios psicólogos escolares de Teresina em pesquisas como a de Silva (2009).

A posição de Del Prette (2002) quanto a potencialidade da Psicologia nas práticas escolares a nosso ver se relaciona com o que Martinez (2005) afirma, ao destacar que a participação do psicólogo deve estar diretamente vinculada às práticas cotidianas da escola, de modo contribuir com as estratégias voltadas para a relação de ensino e aprendizagem, principalmente abordando a inclusão de alunos que necessitam de atendimento especializado e paralelamente deve romper com as concepções psicométricas que, inicialmente tinham como principal objetivo classificar os alunos mediante aplicação de testes de inteligência sem considerar a subjetividade ou as necessidades destes

alunos.

Para isso é relevante contextualizar a perspectiva que considera as diferenças que fogem das características do grupo escolar como problemas, no entanto, não o abordam, mantendo uma prática de exclusão destes alunos que fazem parte da exceção. Martinez (2005) considera que a ideia de se tornar a educação um processo uniformizado, venha a ser o pilar que dificulta a prática da inclusão. Em contrapartida, conviver com essas diferenças, de forma a acolher e inseri-las na escola, favorecem o fortalecimento da prática de Educação Inclusiva.

Assim cabe aos profissionais o compromisso primordial e insubstituível de introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; uma vez que todo o ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução (MEC, 2006, p. 7). Esse processo permite com que um conjunto de possibilidades alcance o objetivo do ensino e aprendizagem, descentralizando a visão de proporcionar apenas o reforço educacional.

Nessa direção encontramos o posicionamento de autores como Mantoan e Prieto (2006, p. 36) posto que:

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos.

Cabe ressaltar que frente as prerrogativas do paradigma inclusivo, ações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem devem ser exercidas em acordo com a individualidade do aluno, tendo como princípio atender suas necessidades e ao mesmo tempo focar em suas habilidades, aprimorando-as e inovando-as, para que resultem em condições favoráveis ao seu desenvolvimento no espaço escolar e em seu entorno.

Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005, p. 67), a atuação do psicólogo na escola deve se apoiar no conceito de que as relações sociais do sujeito são pioneiras no processo de desenvolvimento entre trocas mútuas dos indivíduos de forma recíproca para a construção de sua identidade e para promoção da “conscientização de papéis, funções e responsabilidades” daqueles que compõem o contexto escolar. Focando nisso o psicólogo deve considerar a importância da dialética entre sociedade e sujeito e apoderar-se de atuações preventivas que agreguem essa perspectiva.

Neste espaço, tornam-se relevantes ações com caráter preventivo e reeducativo, no sentido de direcionar condutas que permeiam as condições socioeducativas, integrando e mobilizando os recursos e pessoas que compõem a instituição escolar e a família. A menção a instituição família decorre basicamente de sua parcela de contribuição para o entendimento da particularidade desse sujeito, e com isso, obtenha-se a compreensão da função do sujeito psicológico tanto no âmbito do contexto escolar como no contexto familiar. Isso caracteriza as inúmeras relações que o indivíduo pode desenvolver, agregando aos valores socioculturais que colaboram com a ideia da subjetividade que refletem no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Entendemos que é nessa visão que o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional deve estar pautado, de maneira a buscar uma compreensão do indivíduo no ponto de vista da educação inclusiva, correlacionando a ideia da subjetividade com ações preventivas que buscam entender o aluno numa visão holística para sua aprendizagem, não focando somente na problemática, mas nas configurações psicológicas do sujeito.

Método

A socialização da intervenção ancora-se na pesquisa qualitativa, que por sua vez, evidencia o direcionamento da com-

preensão do fenômeno social pesquisado, dando melhor ênfase aos instrumentos da pesquisa.

A utilização dos pressupostos da pesquisa qualitativa no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional permite, segundo Souza (2006), a compreensão dos fenômenos escolares a partir de um referencial teórico crítico, consentindo junto ao psicólogo pesquisador na sua atuação.

A intervenção que relatamos neste artigo teve como lócus uma escola privada na cidade de Teresina – PI, que foi escolhida pelo fato da segunda autora já atuar na instituição de ensino como estagiária, facilitando desse modo, a realização da referida intervenção nesse espaço.

As intervenções foram desempenhadas na sala de AEE da escola, no período do dia 22 de junho a 03 de julho de 2015, com o tempo de trinta minutos para cada acompanhamento individualizado para com os que possuem transtornos graves e em grupo para aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem, ao longo desses dez dias totalizamos aproximadamente trinta atendimentos a alunos da Educação Infantil II, com idade entre cinco a seis anos, que são atendidos pelo AEE da escola com quadros de autismo, Síndrome de Moebius e dentre aqueles que possuíam dificuldade na leitura e escrita.

Relato e descrição da experiência no AEE

O estágio é uma oportunidade no qual se dá a possibilidade do graduando vivenciar a prática em acordo com o que se aprende na faculdade através das teorias, esse momento de formação também permite exercer o que se espera do sujeito como um futuro profissional de uma determinada área de conhecimento, adquirindo experiência bem como o reconhecimento das habilidades e competências que pode desempenhar posteriormente nas diversas áreas de atuação da Psicologia.

O estágio extracurricular em Psicologia Escolar e Educa-

cional, oportunizou desempenhar inúmeras ações dentro desta área de atuação em Psicologia, dentre elas aquelas relativas às práticas inclusivas, como a participação em reuniões com pais e profissionais externos que acompanham os alunos em inclusão, a adaptação de tarefas de acordo com o potencial cognitivo/físico/social do aluno bem como observação do seu cotidiano de aprendizagens e competências destes alunos.

A atividade que relataremos foi desenvolvida durante duas semanas, delimitada a dois dias da semana. Cada atendimento teve duração aproximada de trinta minutos, tanto para acompanhamento individual (para aqueles alunos com diagnóstico de autismo e Síndrome de Moebius), como para aqueles que possuíam dificuldade na leitura e escrita, igualmente atendidos pelo AEE da escola. Essa intervenção foi realizada no período das aulas de recuperação, no turno da tarde na sala de AEE no período do dia 22 de junho a 03 de julho de 2015.

Esclarecemos que as intervenções ocorreram em conformidade com as prerrogativas do serviço de Psicologia Escolar e Educacional da escola atuante na Educação Infantil. Neste segmento, atuam três psicólogas sendo uma delas responsável pela inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. Atualmente a referida escola tem cerca de vinte e um alunos vivenciando a inclusão no ano letivo de 2015, com os mais variados quadros de autismo, Síndrome de Moebius, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e paralisia cerebral.

Após estas colocações informamos que a proposta interventiva socializada neste artigo emergiu da observação pela estagiária da dinâmica de atendimento oferecido na sala de AEE pela psicopedagoga da escola, na qual já se realizam atendimentos sistemáticos aos alunos com necessidades educativas especiais.

Devido a necessidade de intensificar o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais, elaborou-se um projeto no qual se incluía atividades pedagógicas com contextos

lúdicos, abordando atividades que envolvia tanto as habilidades cognitivas como as sociais. Tendo como base para o planejamento o contexto do ponto de vista subjetivo do aluno, abordando conforme sua individualidade em acordo com sua necessidade para o processo de ensino aprendido naquele momento.

Antes da realização desta intervenção os alunos foram acompanhados durante as atividades na sala de AEE, tendo como objetivo observar, para depois intervir junto a psicopedagoga nos aspectos que se relacionavam com a aprendizagem como também as habilidades sociais e comportamentais do aluno.

Nessa perspectiva, a estagiária avaliava como o aluno executava as atividades, como ele lidava com as dificuldades nas atividades, as frustrações, as relações entre o grupo e sua comunicação. Estes aspectos, os quais observados foram avaliados com o propósito de planejar intervenções que contribuíssem para o desenvolvimento do aluno, assim como, para uma melhor capacidade na resolução de conflitos internos, que porventura surgissem.

312

Dessa forma, foram planejadas intervenções com intuito de promover a participação dos alunos de maneira prazerosa e lúdica, do mesmo modo que, atingissem sua autonomia e aprimorassem o desenvolvimento da potencialidade que cada um possuía.

Para isso, a estagiária de Psicologia Escolar Educacional se utilizou dos recursos multifuncionais como os jogos, particularmente o picolé digital, fono na escola e consciência fonética e softwares, tais como: boardmaker e mesa alfabética, pertencentes à sala de AEE. Normalmente estes recursos eram utilizados com os alunos que possuíam diagnóstico de autismo e Síndrome de Moebius, pois devido o comprometimento desses alunos no aspecto cognitivo, esses recursos eram indicados para a facilitação da manipulação e compreensão do contexto aplicado, tais como associação das sílabas e palavras, bem como, a criação de frases e leitura. A utilização desses recursos

normalmente tem resultado no fortalecimento da aprendizagem do código linguístico, favorecendo o exercício do ato de ler bem como a compreensão do que se lê.

Nesse período atuou-se com grupos de alunos com dificuldades de leitura e escrita com os foram realizadas atividades como ditado com imagem e sem imagem, recortes silábicos com construções de palavras, leitura de textos, sequência de cenas, construção de frases, reconto de histórias, escrita espontânea e o jogo do Soletrando Júnior. Tais atividades foram selecionadas em acordo com a necessidade do aluno, visando a superação de suas dificuldades mais evidentes.

No tocante ao atendimento desses alunos, foram desenvolvidas simultaneamente junto as intervenções feitas pela psicopedagoga, atividades que lidavam com as motivações, frustrações e autoconfiança dos alunos, através das regras estabelecidas ao começar um jogo, bem como, diálogos individuais, a atenção dada pela estagiária de forma mais singular e a valorização do esforço do aluno em tentar solucionar os problemas existentes nas atividades.

Diante das intervenções realizadas com os alunos na sala de AEE, verificou-se o alcance das atribuições normalmente lançadas ao aluno no contexto escolar da qual fazem parte. Tal percepção foi confirmada mediante a observação e análises realizadas nas tarefas feitas pelos alunos em sala de aula, em período posterior ao das intervenções individualizadas ou grupais realizadas pela estagiária de Psicologia Escolar e Educacional. Felizmente, o que se verificou nas observações em sala de aula foram melhorias nos aspectos que antes das intervenções estavam em evidência por trazerem impasses a aprendizagem dos alunos. Nesses momentos de observações também foi possível obter feedbacks positivos das intervenções realizadas pelas professoras das crianças que passaram pelas intervenções realizadas.

Considerações Finais

Em nossa imersão em práticas inclusivas na escola onde realizamos estágio extracurricular surgiu a iniciativa de escrever este artigo em acordo com a vivência junto a alunos com necessidades educativas especiais.

Mediante as intervenções realizadas na sala de AEE da referida escola, pode-se verificar o quanto tem sido fundamental o trabalho realizado na perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional frente a inclusão escola, propondo uma construção mútua com outras áreas de ensino no tocante a sensibilidade de conviver com a realidade daqueles em que estão envolvidos nesse processo educativo.

A partir dessa vivência compreendeu-se que a prática inclusiva realiza-se a partir do princípio em que se deve respeitar e entender as competências e as habilidades de cada aluno, planejar em conformidade à subjetividade deste, no sentindo de acolher as dificuldades presentes no seu contexto escolar e dessa forma, propor soluções que ajudem a superar tais problemáticas do seu cotidiano.

Nessas circunstâncias, as intervenções ocorridas propuseram uma experiência de grande valor acadêmico e profissional, no que diz respeito a reflexão sobre atuação do Psicólogo Escolar e Educacional na escola, gerando possibilidade de novas pesquisas e práticas inclusivas que resultem em novas conquistas quanto ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos com algumas especificidades educacionais.

Quanto ao desempenho dos alunos que foram envolvidos nessa intervenção, notou-se o quanto foi satisfatório a resposta após as atividades realizadas, tendo em vista, o progresso de suas dificuldades a serem minimizadas, em acordo com a opinião dos professores e da equipe escolar da referida escola.

Em suma, a reflexão sobre as práticas inclusivas merecem a atenção constante dos pesquisadores envolvidos nessa área,

visto que, a cada instante surgem descobertas que aprimoram a ideia de cooperar para efetivação da Educação com direitos e deveres iguais para todos.

Referências

ALVES, D.de O.; GOTTI, M. de O. Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais. **Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BARBOSA, S. de F. A gênese e os significados do processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino. In: CUPOLILLO, M.V.; COSTA, A.O.B. (Orgs.) **A Psicologia em diálogo com a Educação**. Goiânia: Alternativa, 2004.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 7-28.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial** - Jul/2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar, uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO J.G.S; MENDES, G.M.L; SANTOS, R.A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para as velhas questões? In: GUZZO, R. S. L. **Psicologia escolar: LDB e a educação hoje**. Campinas, SP: Alínea, 2002. p. 11-34.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FLEITH, D. de S. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o Psicólogo Escolar. In: GUZZO, R; S.L.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. **Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2011.

FREITAS, S. N. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva: A formação de professores na Educação Inclusiva: Construindo a base de todo o processo**. São Paulo. Summus Editorial. 2006.

GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. IN: **Inclusão: Revista de educação**. Brasília: MEC/SEEP, Out, 2005, p. 35-39.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO**, 29., 2006. Caxambu/MG. Anais... Caxambu, MG, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma** : notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. ; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas-SP: Alínea, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo : Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, M. T.E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 5ed. Sao Paulo: Summus, 2006. 103p.
MARTÍNEZ, Albertina Mitjás (Org). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas- SP: Alínea, 2005.

NEVES, M. M. B. J.; MACHADO, A. C. A. Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas- SP: Alínea, 2005. p. 135-151.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**. Brasília, v. 9, n. 16, jan/jun, 2003.

SILVA, C.A. Psicologia Escolar em Teresina: percursos de inserção e particularidades de uma atuação profissional. 2009. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal do Piauí.

SOUZA, M. P. R. Pesquisas qualitativas e sua importância para a compreensão dos processos escolares. In: JOLY, M. C. R. A.; VECTORE, Célia (Orgs.). **Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.p. 215-227.

A (IM)POLIDEZ EM TEXTOS ACADÊMICOS DE UNIVERSITÁRIOS

Maria Aparecida Gomes Barbosa
Mariana Pricilia De Assis

319

O emprego do conceito de polidez como forma de explicar variações de comportamentos em interações face a face não é novo. Na Linguística, a discussão ganhou mais força desde o trabalho seminal de Brown & Levinson (1987), que propõem uma explicação em termos do trabalho de construção da face dos interlocutores. Os autores fazem uma distinção entre face positiva (vista como, na relação com o outro, o desejo de apreciação e aprovação da imagem própria) e face negativa (definida como o desejo de preservação básica de territórios e reservas pessoais, ou ainda, como a busca pelo direito à liberdade de ação e à liberdade contra a imposição).

Assim, as normas de polidez são governadas por questões que envolvem a face: alguns atos ilocucionários são atos de ameaça à face (Face Threatening Acts/FTA) e, no momento de sua atualização, os falantes devem buscar estratégias de atenua-

ção para que as regras de polidez não sejam violadas. Surge, a partir daqui, uma das críticas mais constantes ao modelo de B&L: a de que se trata mais de uma teoria da mitigação do que de uma teoria da polidez. E a polidez, lembram críticos como Locher & Watts (2005), não pode ser igualada a um ato de fala; é, antes de tudo, um conceito discursivo: o que é (im)polido não pode ser previsto pelos analistas, que devem, ao contrário, observar a negociação entre os interlocutores para a definição dos enunciados.

Outra crítica feita à teoria de B&L diz respeito à visão dicotômica entre o polido e o impolido, ou seja, a falta de consideração da existência de níveis de (im)polidez, como destacam Locher & Watts:

Eles vêm a polidez como um sistema complexo para mitigar os atos de ameaça à fala e fazem uma distinção somente entre comportamentos impolidos e polidos. A escala de suas estratégias implica que os interactantes podem escolher entre se apresentarem como mais polidos ou menos polidos ou, ao contrário, impolidos. Entretanto, Brown e Levinson não discutem a distinção como um trabalho relacional dentro de um comportamento político / apropriado, o que consideramos crucial para a compreensão da polidez. (Locher & Watts, 2005, p. 13)

Outro marco na teoria de polidez, Leech (1983) também é criticado pela perspectiva do “absoluto” (Spencer-Oatey, 2005). Leech identifica, em analogia ao Princípio Colaborativo Griceano, um Princípio Comum da Polidez que, segundo sustenta, influencia os padrões de comportamento humano no sentido de manter a concordância comunicativa e evitar a discordância comunicativa ou ofensa. A existência deste princípio fica evidente pela realização de atos como pedidos, ofertas, cumprimentos, pedidos de desculpas, agradecimentos e nas respostas a estes atos.

Segundo o Princípio Comum da Polidez, para ser polido

um falante geralmente comunica sentidos que (a) atribuem grande valor ao que está relacionado ao interlocutor e (b) atribuem baixo valor ao que se relaciona a si próprio (Leech, 2005). Com base nesse princípio, Leech (1983) identifica uma série de máximas, tais como: a Máxima do Tato (minimizar o custo para o outro, maximizará o benefício dele) e a Máxima da Aprovação (minimizar a depreciação ao outro, maximizará o enaltecimento dele). Tais sugestões asseguram que a aplicação dessas regras implica, automaticamente, em aplicação de polidez.

Alguns estudiosos têm contestado que muitos dos atos categorizados por Leech como atos de ameaça à face não podem ser definidos como tais (Spencer-Oatey, 2000), pois um elemento que precisa e deve ser considerado são outras culturas. Tanto as máximas de Leech quanto o modelo de B&L baseiam-se em comportamentos de culturas ocidentais. Embora reflita a competitiva cultura ocidental, argumentam os críticos, o foco no individual não se adequa aos padrões do oriente, especificamente China e Japão (Gu, 1990; Mao, 1994; Ide, 1993; Wierzbicka, 2003), uma vez que esses países têm um forte senso de identidade coletiva. No caso específico do Brasil, este tem dentro de si, vários “Brasis” com culturas distintas, face à sua extensão geográfica.

Nesse sentido, Leech (2005) faz severas críticas à perspectiva da polidez relativa, postulada, por exemplo, por Wierzbicka (2003), no qual a polidez deve ser observada em relação às normas de uma dada sociedade, um dado grupo ou uma dada situação. Leech diz que, em termos absolutos, tanto a (sua antiga) posição universalista quanto a relativista (de seus críticos) são igualmente inatingíveis. Se não existissem padrões de polidez comuns compartilhados por diferentes culturas, argumenta, não faria sentido aplicar palavras como “polidez” ou “face” a diferentes culturas, assim como não faria sentido criar uma revista sobre polidez, referindo-se ao *Journal of Politeness Research*.

Resumindo, a principal crítica aos modelos de B&L e de

Leech parece ser a de que são modelos abstratos, entendendo com isso que a análise deve, imprescindivelmente, considerar o contexto situacional, o que os críticos veem como sendo os elementos da cultura do grupo. Portanto, os atos e as máximas de B&L e Leech não podem ser vistos como universais, tal como eles sugerem. Na nossa opinião, fazendo coro com Barros (2009), o maior problema está no foco da observação que se concentra na produção unilateral de um falante e não na interação. A postulação mais recente de que a (im)polidez está ancorada na interpretação que os sujeitos fazem dos enunciados (e não nos enunciados propriamente ditos) implica que a análise tem que buscar, necessariamente, uma perspectiva mais interacionista, uma vez que a polidez é um conceito discursivo, e mais situada, pois há de se considerar que o mesmo ato de xingar pode ser ou não (im)polido. Significa ainda, metodologicamente, que o analista deve se apoiar nos julgamentos dos interactantes, e não tão somente na sua própria intuição, para definir o que é polido ou não.

322

Em defesa de uma análise mais interacionista da polidez

Os dados

Antes de discutirmos os conceitos e iniciarmos a análise, consideramos relevante fazer algumas observações sobre os dados. Foram selecionadas para exame 20 (vinte) redações de estudantes do curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus Pau dos Ferros, tendo como tema: “A seca”. A escolha do tema se deu em função do município passar pela maior estiagem dos últimos 30 (trinta) anos, assim como algumas regiões do Brasil, que há muito não eram atingidas pelo problema da falta de água.

Categorias e análise

De acordo com Goffman (1981), os eventos de fala devem ser analisados em termos da atividade social na qual estão inseridos. O termo “estrutura da participação” foi introduzido pelo autor para designar as diferentes formas pelas quais o falante e o ouvinte podem se relacionar um com o outro e com seus enunciados ou, em outras palavras, a estrutura da participação varia de acordo com as várias formas de alinhamentos interacionais (*footing*). Já outros autores, dentre eles Ventola (1978), sugerem que o falante deixa pistas em seu discurso que estabelecem, predominantemente, relações entre:

- a) Falante e texto: indicando o grau de conectividade de segmentos do texto, mudança, término ou início de assunto e assim por diante;
- b) Falante e conteúdo: demonstrando, por exemplo, sua opinião quanto à importância de um dado conteúdo por meio de ênfase ou ironia, expressando convicção ou incerteza, afastamento, comprometimento etc;
- c) Falante e interlocutor.

Tomamos a noção de texto enquanto atividade, e cuja análise (seja de texto falado ou escrito) considera aspectos como os acima mencionados, que os conceitos e análises que se seguem devem ser observados. Ressaltamos que essas três formas de relações não são excludentes e comumente estão imbricadas.

O conceito de (im)polidez que vamos utilizar no nosso projeto maior e neste é o de Spencer-Oatey como

[...] os julgamentos subjetivos que as pessoas fazem sobre a adequação social de comportamentos verbais e não-verbais. Em outras palavras, não é o comportamento em si que é polido, político [...] ou (im)polido; antes, a (im)polidez é um rótulo avaliativo que as pessoas agregam ao comportamen-

to, como resultado de seus julgamentos subjetivos sobre a adequação social. (Spencer-Oatey, 2005, p. 97).

Os julgamentos sobre a adequação social dos comportamentos e das produções linguísticas são sensíveis às percepções que os interlocutores têm do evento do qual tomam parte e que geram dadas expectativas de comportamento (Spencer-Oatey, 2003). As expectativas são governadas por pelo menos duas regras superiores ou dois princípios: o da *equidade* e o do *envolvimento*. A respeito do primeiro, a autora explica:

[...] de acordo com o princípio da equidade, as pessoas têm uma crença fundamental de que devem ter consideração pessoal dos outros e devem ser tratados de forma correta: em outras palavras, que eles não recebam imposições, que não recebam ordens de forma não justa e que não sejam explorados. (Spencer-Oatey, 2003)

Trata-se de um conceito que, ampliado, parece dar conta de como, em dada situação interacional, o falante/autor se posiciona em relação ao seu interlocutor como: superior, igual ou inferior. Essas percepções influenciam as negociações de alinhamento (Goffman, 1981) e as mudanças de alinhamento são assinaladas por traços linguísticos e paralinguísticos.

Os exemplos 1, 2 e 3 que se seguem são de alunos de Geografia, escrevendo sobre o tema a seca, tema que está muito recorrente no interior de seu estado.

Exemplo 1: A seca

A seca atordoia todas as pessoas aqui do alto oeste potiguar, mais principalmente aquelas famílias que vivem da agricultura e de aluguel de gado, gente que trabalha cuidando do gado de outras pessoas, num é dono mesmo. Mais hoje em dia muitos não tem sua alimentação todos os dias. É triste ver nosso irmão passando fome e necessidade enquanto o governo diz na televisão que vai mandar milhões e milhões pra os municípios. E não vem nada. Pelo menos agente não

ver. Eu fico triste quando eu vejo passando na televisão os armazém cheio de alimentos estragados e pelo outro lado o meu vizinho que na casa dele não tem comidas todos os dias, e o pior de tudo não encontra trabalho, porque com a seca, não tem muito trabalho na seca. Olhe professora, faz muito tempo que escuto falar da seca e não passa nunca. Eu era pequeno e minha mãe já falava na seca. Quem sabe estudando sobre clima e tal eu não fico sabendo o motivo desta seca. (AG1, março de 2015)

No Exemplo 1, o autor parece ter o pesquisador em mente no momento da escrita. A expressão salientada demonstra que o autor infere que, possivelmente, seu leitor, um *outsider*, embora do mesmo estado e região, mas de outro nível social, não irá entender o significado do termo “aluguel de gado” e, em consequência, a explicação do porquê o vizinho e sua família passam fome. A suposição aqui é a de que o leitor não vai entender pelo não-partilhamento do código linguístico.

Exemplo 2

Quando a professora me pediu pra falar da seca, me lembrei do ano de 1993 foi um ano muito difícil devido uma seca terrível, pior do que essa de agora ou igual. Igual num foi não porque muitas pessoas agora recebem o bolsa família, a bolsa escola. Mais agora a situação tá braba principalmente pra a gente que mora na Zona rural, por que as pessoas que moram na Zona rural a maioria deles só vive do roçado, e sem ter inverno as pessoas que moram no campo passam muita fome.

No ano retrasado muita gente passou fome principalmente os agricultores que não tem ajuda de nada. Eu mesma conheci umas famílias que pediu bastante esmola pra alimentar seus filhos, pra não ver eles morrerem de fome. Mais a culpa maior é dos governantes que não se preocupa com a fome do Nordeste, só se preocupam com eles próprios, só olham pra um pobre na época da eleição, e o pior, e que, quem enriquece eles, são os próprios pobres. (AG2, março de 2015)

O estudante inicia sua composição falando sobre a seca, tema sugerido. No entanto, ele faz uma associação direta com a fome. Esta relação pode ser entendida por alguém da comunidade, mas talvez não seja claro para um estranho que não saiba que as pessoas que moram naquela zona rural referida pelo autor vivem exclusivamente da agricultura e que a agricultura depende das chuvas. Aqui novamente, o autor parece assumir o pesquisador como leitor. Antevendo um possível ponto de dificuldade pelo fato do pesquisador não ser da área rural, acredita que ocorre o não-partilhamento do conhecimento comum àquela comunidade, o autor sente necessidade de acrescentar essa explicação que, do ponto de vista do desenvolvimento do tema, seria supérflua: trata-se de uma explicação parentética, podendo-se observar que o enunciado que a segue retoma, semanticamente, o que a antecede.

“O ano de 1993 // foi um ano muito difícil devido uma seca terrível, // pior do que essa de agora ou igual // principalmente pra a gente que mora na Zona rural, // muita gente passou fome // principalmente os agricultores”

Exemplo 3

A seca sempre traz muita tristeza pra quem mora aqui na zona rural, que é o meu caso. Ela traz muita fome também. Mais é a queda fome de amanhecer o dia e anoitecer so com um pouco d'água, as crianças sofrem muito. Eu já sou professora numa escola, num sitio lá em Itaú, uma cidade aqui perto (não é o banco não), e lá eu vi muitas crianças que vinham pra escola chorando com fome, pediam pra ir embora pra procurar alimento, por que não suportava mais a fome. A fome, professora, só sabe a dor que ela dar quem sente. (AG3, março de 2015)

No Exemplo 3, a especificação do termo seca novamente é associada à fome, uma necessidade do autor para partilhar o caos que a seca provoca com quem não convive com aquela

realidade. Mais uma vez, o aluno parece ter o pesquisador em mente que, membro de uma classe social superior e habitante da capital, provavelmente não passou por tal experiência e não partilha o conceito “fome” tal como é sentida pelos que sofrem as agruras da seca. O autor tem necessidade de explicitar sobre a cidade Itaú, no intuito de esclarecer que não se trata de uma instituição financeira que tem o mesmo nome, como também esclarece sobre a fome, que não se trata de uma fome comum, conhecida por todos, mas de um tipo de fome que “só sabe quem sente”.

Nos três exemplos, dá para identificar a suposição “eu sei – ele não sabe”, seja por desconhecimento de uma expressão regional (alugado), do não partilhamento das condições de vida da comunidade (relação entre seca e fome) ou de um conceito (fome). Tais marcas, supérfluas do ponto de vista estritamente semântico, indicam uma proposição de alinhamento em relação ao leitor, como superior no que se refere ao conteúdo do enunciado. Aplicando o princípio da equidade, o autor – por deferência, em respeito às regras de polidez/solidariedade “*give options*” e “*be friendly*” (Lakoff, 1973) – insere essas seqüências metatópicas em seus enunciados.

Mas, retomando, o segundo princípio que influencia as estruturas de expectativas é o de envolvimento entre os interlocutores, ou melhor, suas percepções a respeito do grau de envolvimento/distanciamento. O termo “envolvimento” foi popularizado por Chafe (1982) quando, buscando distinguir a escrita da fala, propôs as oposições entre: densidade e fragmentação; distanciamento e envolvimento. Densidade e distanciamento seriam características da escrita; fragmentação e envolvimento, da fala. Entre vários, Tannen (1984) concentrou-se no estudo do envolvimento, argumentando que traços comuns encontrados na fala (como prolixidade, pistas entoacionais para indicar atitudes, discurso indireto e omissão de informações contextuais) têm mais relação com o envolvimento interpessoal do que com

diferenças entre a fala e a escrita. As marcas de envolvimento são todas baseadas em estudos da fala, mas algumas podem ser encontradas também na escrita, como o endereçamento direto ao leitor presumido.

Observações Finais

Os textos dos estudantes de Geografia tem o pesquisador como leitor presumido. O tema da seca é mais familiar ao autor do que ao pesquisador, já que esse último é de classe média, vive na capital, conforme mencionei no início do trabalho. O autor assume um papel de falante principal, presumindo que ele sabe algo desconhecido pelo leitor. Assim, por deferência, o autor “explica” o que ele acha que seu interlocutor possa não saber, quer seja uma expressão regional, uma característica local da comunidade, o sentimento de passar fome.

As marcas que estabelecem uma relação direta autor-leitor favorecem, obviamente, o envolvimento interpessoal, aproximando mais os interlocutores. Como o aluno tem o professor como leitor presumido, esse maior envolvimento equivale a contornar a assimetria institucionalizada. A ocorrência de marcas fortemente apoiadas em conhecimento partilhado pode ser explicada pela percepção da assimetria em relação ao conteúdo que é veiculado na sala de aula, uma vez que (pelo menos teoricamente) aquilo que o aluno escreve é do conhecimento do professor. Assim, o aluno pode apoiar-se fortemente no conhecimento do professor, deixando muitas lacunas a serem preenchidas pelo seu leitor presumido, ao mesmo tempo em que reconhece a superioridade do interlocutor. Marcas que possam orientar o professor quanto à organização textual, tornando mais fácil sua compreensão, indicam comportamento colaborativo por parte do aluno.

Uma questão que extrapola um pouco o trabalho, mas que julgamos relevante comentar, refere-se à coleta de dados

da escrita. Embora, nos dias atuais, muitos reconheçam que a escrita não é descontextualizada, não se discute metodologia de coleta/seleção de dados da escrita, como ocorre para os estudos da fala. O texto escrito, os exemplos mostram, é também dependente do contexto, sensível às condições de produção que sempre devem ser consideradas em nossas análises. Em outras palavras, também o texto escrito deve ser analisado numa perspectiva interacional e como processo.

Referências

BARROS, K.S.M. *Quem Fala e Quando: Práticas de Alocação de Turnos em Sala de Aula*. Trabalho apresentado no III Colóquio Latinoamericano de estudios del discurso, 5 a 9 de abril, Santiago, Chile: 1999.

BARROS, K.S.M. *O que há num Domínio Pedagógico?* Revista Investigações. Linguística e Teoria Literária. Vol. 18, No. 2, jul/2005, p. 83-114.

BARROS, K.S.M. *Práticas Discursivas em Sala de Aula: Relação entre tipo de perguntas e seleção de alunos*. Recife: PPGL/UFPE, 2010.

BROWN, P. & LEVINSON, S. *Politeness*. Some Universals in Language Usage. Londres: Cambridge: CUP, 1987.

LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.

LEECH, G. (2005). LEECH, G. *Politeness: Is there an East-West Divide?* Journal of Foreign Language no 6, general serial no. 160, nov./2005, p. 1004 - 5139.

LEVINSON, Stephen. *Pragmatics*. Londres: Cambridge Uni-

versity Press, 1983.

LOCHER, M. & WATTS, R. (2005). *Politeness theory and relational work*. *Journal of Politeness Research*, 1, 2005, p. 9 – 33.

MAO, L.R. *Beyond politeness theory: “Face” revisited and renewed*. *Journal of Pragmatics* 21, 1994, p. 403 - 426.

MILROY, L. *Language and social networks*. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1987.

SPENCER-OATEY, H. *(Im)politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships*. *Journal of Politeness Research*, 1, 2005, p. 95 – 119.

MANIFESTAÇÃO DE PRECONCEITOS NO INTERIOR DE PROCESSOS EDUCATIVOS:

o que as pesquisas educacionais
revelam sobre a realidade
educacional brasileira?

331

Carla Andréa Silva

Iniciamos essa discussão sobre preconceito apresentando a posição de Kramer (1995) quando se indaga sobre a presença desse fenômeno nas coisas da escola, assumindo o posicionamento de que o preconceito existe, e muito. Em suas palavras,

[...] não poderia ser de outro modo! Estamos falando de uma instituição [a escola] que: busca homogeneidade (remanejamentos, etc.); tem um perfil de bom aluno, do bom professor; acredita que existe o melhor método, uma única melhor maneira de ensinar isto ou aquilo; que tem especial apego a escolas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem...; que padroniza, que tem nas grades (curriculares) a base de seu trabalho: que separa, se agrega, desagrega, va-

loriza a delação, desunião, a premiação e o castigo. (KRAMER, 1995, p.69).

Tais colocações de Kramer foram compartilhadas há dezoito anos com um grupo de professores cariocas em um momento de formação. Todavia, acreditamos que tais colocações ainda reverberam até hoje, por se tratarem de um questionamento essencial que tem incorporado em si, um olhar crítico que deve ser lançado sobre a própria estrutura que confere substrato ao preconceito manifesto nos espaços escolares, que como sabemos continuam os mesmos e, cuja a base se sustenta na padronização e homogeneização dos indivíduos.

Faz-se interessante ressaltar que, desde que iniciamos nossa proximidade com o tema, temos percebido o quanto essa pergunta sobre a existência do preconceito nos espaços educativos como a escola e seus congêneres como a universidade, é bem frequente entre os seus principais atores. É diante desse cenário, que esperamos provocar os leitores deste artigo, na direção de uma compreensão que envolva esse questionamento e o preconceito em sua totalidade.

Alertamos desde já que, mais do que a possível obviedade desse questionamento, entendemos que a presença do mesmo exige, por consequência, um posicionamento que embase a ação diante desse fenômeno por aqueles que se envolvem nessa discussão. E, nesse caso, encontramos basicamente duas possibilidades diametralmente opostas em relação a esse debate: ou agimos como se esse fosse natural, a ponto de acreditar não haver o que fazer em relação a sua ocorrência, ou enfrentamos os melindres em seu entorno e buscamos efetivamente maneiras de dirimir sua ocorrência. Neste artigo, optamos por contribuir na direção de maior compreensão sobre o referido fenômeno como forma de assim encontrar o suporte necessário ao enfrentamento das manifestações do preconceito nos espaços escolares, que além de promoverem humilhações das vítimas contribuem igualmente para o sofrimento destes. Embo-

ra se faça necessário sublinhar que a produção e dinâmica do preconceito estão condicionadas ao cotidiano de qualquer pessoa em sua vida social, trazendo equívocos no tocante a compreensão da realidade que poderão inclusive constitui, em um extremo, a base de sustentação de frequentes manifestações de intolerância e violência, da qual temos condições de acompanhar pelos mais diferentes meios de comunicação disponíveis.

Nesse sentido, a negação em relação a presença do preconceito no cotidiano das pessoas ou, ainda, a dificuldade em reconhecer sua presença no dia-a-dia, nos deu a percepção, enquanto mergulhávamos no tema, de incômodos que se tornam explícitos quando pelo menos cogitamos algo em torno da materialidade do preconceito¹ latente na escola e nas relações que são estabelecidas em seus limites.

Parece-nos que esse tabu se fortalece mais ainda quando nos reportamos a sua ocorrência na escola – espaço que, contrariamente ao tabu, tem por meta principal contribuir na formação humana. Levando-nos, assim, a pensar que o incômodo nesse reconhecimento se deve, a priori, a grande diferença existente entre a repercussão de comportamentos preconceituosos e não preconceituosos na vida em sociedade.

Nessa direção, Pinsky (2006) sublinha que diversas facetas do preconceito se manifestam nas escolas brasileiras em maior proporção, do que realmente gostaríamos de apontar. Apesar dessa realidade acreditamos, em concordância com este mesmo estudioso que, ao postular dialeticamente que os espaços educativos, em particular a escola, os mesmos constituem-se lugares privilegiados tanto para a discussão sobre o preconceito, quanto para a realização de reflexões mais profundas. E, nesse sentido, por que não pensar, assim como Pinsky (2006), nas possibilidades de intervenções nesses espaços, com

¹ Entendemos que a materialidade do preconceito envolve distintas situações em que o preconceito se expressa por meio de ações deliberadas, que são conhecidas como atos de discriminação.

vistas a atenuar as manifestações desse fenômeno tão presente em nosso cotidiano.

Se pensarmos, por exemplo, na ênfase dada em relação a aspectos como raça, classe social, deficiência, gênero, orientação sexual, origem geográfica dentre outros, notaremos que estes, muitas vezes, culminam na exposição deliberada e contínua dos sujeitos à humilhações e sofrimentos, o que em verdade chegam a comprometer as dimensões emocionais e cognitivas de diferentes atores do espaço escolar. Prova disso é a o resultado obtido em uma pesquisa do tipo *survey*, aplicada em 500 escolas de todo o país, no ano de 2009, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Universidade de São Paulo e apoiada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob coordenação do professor José Afonso Mazzon.

O objetivo da pesquisa era de analisar, de forma global, a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas brasileiras, com o propósito de descrever um quadro consolidado de informações a serem utilizadas como base para a avaliação de ações globais no campo da promoção da diversidade. A pesquisa, encontrou entre os atores da comunidade escolar (estudantes, professores/as do ensino fundamental e médio, diretores/as, profissionais de educação que atuam nas escolas, pais, mães e responsáveis por alunos/as – membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres), escores expressivos indicando altos índices de discriminação e preconceito nas escolas investigadas, principalmente em relação às questões de gênero, geracional, deficiência, socioeconômica, étnico-racial e territorial, dentre outras (FIPE, 2009).

No tocante aos resultados da pesquisa, estes revelaram que os pesquisados não aceitam a diversidade como informaram aceitá-la ao responderem as escalas sobre preconceito, especialmente pelo fato do cruzamento dos dados ter revelado que os pesquisados apresentaram um alto percentual de

distância social² de pessoas que possuíam deficiência, pobres, ciganos, índios, moradores de periferia ou favelas, moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais ou negros, por estarem, por assim dizer, “marcados pela diferença”. Faz-se importante destacar que o percentual de distância social encontrado junto aos pesquisados sugere concordância desses em relação a atitudes discriminatórias, que emergem de preconceito em relação às pessoas que fazem parte dos grupos mencionados acima (FIPE, 2009).

Além de considerar as contribuições da pesquisa da Fipe (2009), entendemos que iniciativas de discutir sobre a temática do preconceito provém basicamente do entendimento de que a proposição de discussões acadêmicas sobre os efeitos do fenômeno do preconceito, assim como seu modo de operar na sociedade e, especialmente em suas manifestações junto aos processos educativos desenvolvidos no âmbito da escola, constitui um forte estímulo para que diferentes áreas do conhecimento intensifiquem suas discussões e atenção aos contornos assumidos pelas práticas preconceituosas, especialmente como fonte de contribuição às transformações desejáveis na escola que queremos e merecemos ter, especialmente no tocante à superação do silêncio que confere a questão do preconceito.

Nossa aproximação com a temática ocorreu com maior consistência no período de doutorado, tendo em vista que a pesquisa – recém concluída pelo Programa de Estudos Pós-graduandos em Educação: Psicologia da Educação da PUC- São Paulo –, levou em consideração uma discussão inicial acerca do fenômeno do preconceito, seguida pela análise de sua produção no espaço escolar mediante os processos educativos, a partir de resultados de pesquisas realizadas em cenário brasileiro, com destaque, para a repercussão desse fenômeno no processo

² Entendemos por distanciamento social a tendência a manifestar esqui-va de pessoas pelo fato dessas pertencerem a determinados grupos sociais que são diferentes do grupo do sujeito que se distancia.

educativo empreendido pelos atores, vítimas de preconceito e, ainda, as possíveis saídas vislumbradas com o propósito de conter sua manifestação e quiçá superá-lo.

Esse interesse foi base para a discussão que realizaremos neste artigo, direcionando inclusive a organização que conferimos ao texto que se segue. Na oportunidade informamos que o artigo é composto por uma discussão inicial acerca do fenômeno do preconceito, seguida pela análise de sua produção no espaço escolar no meio aos processos educativos a partir de resultados de pesquisas realizadas em cenário brasileiro, com destaque, para a repercussão desse fenômeno no processo educativo empreendido pelos atores, vítimas de preconceito; e ainda as possíveis saídas vislumbradas com o propósito de conter sua manifestação e quiçá superá-lo.

Nosso ponto de partida: no que consiste o preconceito?

336

Nesse momento tomamos por ancoragem os esclarecimentos de Chauí (1997) em sua discussão sobre senso comum e transparência, por entendermos serem levantados aspectos oportunos para se compreender o fenômeno do preconceito. Na análise da autora, é conferido lugar de destaque às contribuições do filósofo Espinosa, principalmente quando a autora recorre ao modo como Espinosa analisa o preconceito. De acordo com o referido autor o preconceito provém de uma espécie de conclusão da experiência direta e imediata que temos das coisas, em que o pensamento se restringe apenas a organização, reunião e síntese dos dados imediatos da experiência.

De acordo com a referida autora o preconceito provém de uma espécie de conclusão da experiência direta e imediata que temos das coisas, em que o pensamento se restringe apenas a organização, reunião e síntese dos dados imediatos da

experiência.

Tal dinâmica, segundo Chauí (1997), difere substancialmente do que acontece, por exemplo, na dinâmica do conceito em que as ideias se formam a partir de questionamentos mais estruturados em que existem critérios estabelecidos tanto para se fazer perguntas, quanto para as respostas obtidas, além das formas para se aferir as respostas oferecidas, tendo em vista que nesse caso ocorre um trabalho intelectual, em que necessariamente envolve um trabalho de pensamento.

Dessa maneira, Chauí (1997, p.116) postula haver similaridades entre o preconceito e o senso comum, uma vez que este último, em suas palavras, consiste em “um conjunto de crenças, valores, saberes e atitudes que julgamos naturais porque, transmitidos de geração a geração, sem questionamentos, nos dizem como são e o que valem as coisas e os seres humanos, como devemos avaliá-los e julgá-los”. Junto a essas colocações, a autora sublinha ainda que na estrutura do senso comum a realidade é concebida como transparência em que basicamente tudo estaria explicado e devidamente colocado de modo incontestável.

Nessas condições, o senso comum, conforme postulados de Chauí, pode se cristalizar tanto como modo de pensar de uma sociedade, quanto dessa expressar o que sente, se configurando como um sistema de preconceitos, posto que para ela o preconceito “julga-se senhor de uma realidade transparente que, na verdade é opaca e oculta medos e angústias, dúvidas e incertezas”. (CHAUÍ, 1997, p.118). Isso ocorre especialmente pelo fato do preconceito referir-se a uma ideia que precede a formação de um conceito e, por essa razão, representa um estágio anterior ao trabalho de conceitualização, que se realiza pelo pensamento.

Para ilustrar a estrutura deficitária do preconceito, Chauí (1997) aponta quatro marcas que demonstram ser as mais significativas na sua constituição e dinâmica. A saber: a) exigência

em relação a familiaridade, sendo penetrada pelas nossas opiniões, sem tolerância às questões mais complexas que por ventura tenha que se confrontar, já que opera sob regularidades; b) revelar sentimentos de medo, angústia e insegurança diante do desconhecido, em grande medida incorporados aos estereótipos construídos em relação ao próprio objeto desconhecido; c) tendência a reduzir o desconhecido ao já conhecido e indubitável, por ser fortemente conservador; por fim, d) despontar sua intrínseca contradição a partir dos seus discursos, como por exemplo, a existência de um discurso que afirma a igualdade entre humanos quando, na verdade, em seu interior, mostra-se favorável ao sexismo e racismo, condições totalmente opostas a primeira afirmação.

Assim, partindo do pressuposto de que o preconceito é um grande obstáculo ao conhecimento, Chauí assinala que a filosofia desde seus primórdios tem sido combativa em relação a sua existência a partir das ideias de ilustres pensadores como Platão, Cícero, Descartes, Kant, Espinosa, dentre outros. No entanto, de acordo com a própria Chauí, no rol dos filósofos destacados, Espinosa teria sido aquele que melhor determinou a causa e os efeitos do preconceito, sem desconsiderar que outros filósofos tivessem apontado as paixões³ como causa dos preconceitos.

Espinosa, além reconhecer as paixões como causas do

³ A classificação das paixões constitui problema da Filosofia Clássica assumindo várias acepções ao longo de sua existência. Dessa maneira, nos reportamos a Mora (1978, p.212) ao postular que “É uma das categorias aristotélicas que se contrapõe à categoria chamada, ação. A paixão é o estado em que se encontra algo que está afetado por uma ação—como quando algo está cortado pela ação de cortar. Num sentido mais específico e cujo significado acabou por predominar, a paixão é a afecção ou modificação da alma. Pode entender-se de vários modos, um dos quais é a alteração ou perturbação do ânimo”. Para saber mais sobre essa questão sugerimos também a leitura de Japiassú (2001).

preconceito, o localizou, particularmente, nas paixões do medo e da esperança a origem dos preconceitos⁴, pois compreende essas paixões como sendo aquelas que denotam mais fortemente o desamparo que sofremos face ao tempo e ao mundo, por ocasião de não nos ser possível o controle do curso dos acontecimentos, assim como o domínio de fatos e pessoas, nos restando tão somente o confronto com a imprevisibilidade⁵ que, em outras palavras, refere-se à incerteza no tocante ao lidar com o curso das coisas singulares.

De acordo com o pensamento de Espinosa (apud CHAUI, 1997), essa imprevisibilidade produz, por sua vez, angústia nos homens a ponto de levá-los a confiarem na superstição ao invés da razão. Dessa maneira, sob a égide da superstição acentua-se a crença em presságios, horóscopos, deuses de vontades caprichosas que, inventados para conduzir o mundo de modo arbitrário, são considerados ainda bons legisladores, e monarcas sendo, posteriormente, adorados como e por unanimidade pelos homens; havendo uma transposição de representação desses deuses/divindades criados aos governantes, considerados pelos homens representantes dos primeiros, ocasionando assim a diminuição do medo e a alimentação da esperança desses homens.

A superstição a qual se refere Espinosa (2003), só tem essa proeminência sobre os homens, pelo fato desses não terem

⁴ Ressaltamos que Chauí(2011) faz essa menção tomando por base a obra *Ética*, de Espinosa (2001), especificamente a parte III, em que se detém sobre a origem e natureza dos afetos.

⁵ Sobre o confronto com a imprevisibilidade ao qual se refere Espinosa, entendemos que este pode ser mais fortemente compreendido ao recuperarmos a definição de esperança e medo na obra *Ética*, em que: “ A esperança é uma alegria instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida” e “ O medo é uma tristeza instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida” (ESPINOSA, 2011, p. 144/143).

condições para governar suas vidas seguindo uma deliberação segura; ao contrário, encontram-se desejosos desmedidamente pelos bens incertos do que denomina de Fortuna.

O entendimento que Espinosa tem a respeito do preconceito tem forte articulação com a questão da dominação sócio-política e, de acordo com Chauí (1997, p.120), o preconceito é uma arma infalível para estabelecer o predomínio do dominador, uma vez que “o dominado a deseja e não sabe viver sem ela (dominação) porque ela (dominação) se tornou a forma de segurança num mundo, enfim, tornado transparente. Tudo em seu devido lugar, com o devido respeito”.

Com essas colocações, Chauí (1997) enfatiza que a dominação é sustentada, ainda conforme Espinosa, pelos homens ao aceitarem a servidão diante dos dominadores em virtude do sistema explicativo para o mundo e para as ações, que estes últimos oferecem, livrando-os do medo ao oferecerem esperanças de que sejam conquistados prêmios para os bons e em contrapartida punições para os maus.

Desta forma, após esta breve explanação sobre o preconceito numa perspectiva filosófica, consideramos basilar terminar essa discussão com a retomada da dimensão dinâmica do preconceito, ou seja, deixar claro as duas constatações básicas que podemos chegar diante da explicação de Chauí. A primeira constatação é que os preconceitos (quando a conotação é justamente a de conceito antecipado a respeito de algo) funcionam como requisitos elementares na aquisição de conhecimentos, oriundos do senso comum, cuja materialidade se dá no cotidiano. E, a segunda, na qual se entende que os preconceitos, ao “não” serem confrontados/aferidos, cristalizam-se passando a se constituir efetivo obstáculo ao conhecimento, propiciando enganos ao ressaltar, por exemplo, alguma característica do objeto como generalizável e imutável.

Continuando nesta mesma linha de pensamento, se buscarmos a definição de preconceito na dimensão psicológica,

encontraremos, por exemplo, no dicionário de Doron e Parot (2007, p.600) o preconceito como sendo porá forma de “originalmente designar todo juízo a priori (tanto favorável como desfavorável) em relação ao outro, que qualifica habitualmente as atitudes negativas em relação a um grupo particular”. Todavia, em nosso entendimento, essa definição de preconceito sugere uma dimensão mais introspectiva no tocante a realidade sobre um outro qualquer, que faz emergir, em quem o sente, avaliações positivas ou negativas de caráter arbitrário, que eventualmente implicam em alteração de comportamentos em relação a esse outro.

Nesse sentido e diante do exposto, sentimos a necessidade de focalizar processos contíguos ao preconceito, como estereótipo e discriminação, por serem frequentemente sobrepostos ao mesmo; apesar de esclarecermos nossa discordância com este entendimento, pois visualizamos os limites tênues entre esses fenômenos, têm em comum um mesmo substrato, representado basicamente por uma ideia distorcida sobre uma dada realidade.

Sobre estereótipo, Doron e Parot (2007, p.311) apontam entre outras definições a perspectiva da psicologia social, na qual “os estereótipos se referem à crença ou representação rígida e simplificada, geralmente partilhada por um grupo mais ou menos vasto (eventualmente encontram-se os membros de toda uma sociedade) relativo a instituições, a pessoas ou a grupos”. Extraindo desta definição indicativos relativos aos contributos da dimensão social, que versam a ocorrência de explicações parciais da realidade ancorada numa construção coletiva que é repassada no interior dos diferentes grupos e instituições, e que tem peso considerável na sua relação com o preconceito quando um estereótipo vai numa direção negativa do objeto ao qual se refere.

Nesse rol de definições, encontra-se a relativa à discriminação. De acordo com Doron e Parot (2007) esse termo

na perspectiva da psicologia social, se destina a designar as atividades bem como condutas particulares que um indivíduo ou grupo manifesta em relação a outro indivíduo ou grupo, que se pautam basicamente em caracteres atribuídos mais por preconceito do que por algo que tenha sido objetivamente identificado.

A definição sobre discriminação apontada por Doron e Parot (2007) nos sugere o entendimento de que essa é uma manifestação comportamental decorrente do preconceito. Quando negativa a discriminação envolve tratamento hostil e ofensivo aos membros dos grupos rejeitados por suas diferenças, que são avaliadas arbitrariamente como negativa.

Dessa maneira, ao discutir brevemente sobre as definições psicológicas relativas ao preconceito, estereótipos e discriminação, é possível confirmar o limite tênue que caracteriza essa tríade formada pelo preconceito-estereótipo-discriminação, na qual podemos conceber o preconceito um substrato interno; enquanto que, os estereótipos e a discriminação, resultam da exposição desse substrato a dimensão eminentemente coletiva, na qual são reconhecidas as participações de grupos e instituições.

342

Algumas pesquisas no cenário brasileiro: o preconceito e o seu enfrentamento no interior dos processos educativos

O preconceito racial, linguístico, de classe, em relação ao analfabeto, às pessoas com deficiência, à mulher, às questões relativas à orientação sexual e em relação à origem geográfica, são algumas das formas de expressão do preconceito em nosso cotidiano (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007; AZERÊDO, 2007; BAGNO, 2009; GUIMARÃES, 2009; GALVÃO; DE PEIRRO, 2007; RIBAS, 2007; PENNA, 1992; PRADO; MACHADO, 2009).

No entanto, nesse artigo analisaremos algumas pesquisas

realizadas no meio educacional, que apontam que o preconceito assume cada vez mais materialidade no processo educativo, estando presente em seus diferentes níveis de ensino, como nos ilustram as pesquisas empreendidas por Souza (1999), Cenciani (2008) na Educação Infantil; as pesquisas realizadas por Munanga (2005), Bagno (2006), Gonçalves e Wanzeler (2009), Zozzoli (2009), Rego (1998), Castro, Abramovay e Silva (2004) no Ensino Fundamental. E as pesquisas realizadas por Candau (2011) no Ensino Superior.

É interessante, neste momento, apontar que a escola como espaço privilegiado da formação acadêmica, também não está imune de refletir as condições históricas, econômicas e sociais que diariamente se encontram caracterizadas por práticas preconceituosas e discriminatórias. Com isso queremos apontar, de forma breve, a ocorrência desse fenômeno no cenário educacional brasileiro através das pesquisas desenvolvidas com ênfase nos diferentes níveis de ensino e com olhar especial para a opinião de alunos e professores.

Para tanto, iniciamos esse levantamento pela pesquisa realizada por Bagno (2009) sobre a ocorrência do que o autor denomina de preconceito linguístico, por acreditarmos contribuir com a ocorrência de algumas tensões no processo educativo de muitos estudantes de nosso país iniciando-se na Educação Infantil e se estendendo até o Ensino Superior. Isso acontece pelo fato do preconceito linguístico ser regido pela crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome, que se refere à língua ensinada nas escolas, a explicada nas gramáticas e a catalogada nos dicionários.

A influência dessa crença é tão forte que, de acordo com Bagno (2006, p. 64), qualquer manifestação linguística que fuja do padrão escola-gramática-dicionário é assinalada como “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” e em muitas ocasiões tais manifestações linguísticas são questionadas/evitadas a partir das colocações como: “Isso não é português”.

Ao apresentar essa posição, Bagno (2006) reitera que não está negando a necessidade em relação ao ensino da escrita, de acordo com a ortografia oficial, mas confere destaque a sua discordância, no tocante às tentativas de criação de uma língua artificialmente falada, na medida em que obriga o aluno/falante a pronunciar as palavras da mesma maneira que escrevem, reprovando aquelas pronúncias que na verdade constituem resultado natural de forças internas que governam o idioma.

O equívoco presente no preconceito linguístico reside, de acordo com Bagno (2006), em desconsiderar o processo de variação linguística, ou seja, postular que a língua não é falada da mesma maneira em todos os lugares na qual essa mesma língua é compartilhada, além de reconhecer que nem todas as pessoas falam a sua língua de modo similar.

Em meio a essas questões, Bagno (2006) esclarece que o preconceito linguístico está associado ao preconceito social, tendo em vista que os falantes que compõe classes desprestigiadas e marginalizadas, em sua maioria, são aqueles que ao não terem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, falam de modo diferente da língua que é ensinada na escola formal, tornando-se os principais alvos desse tipo de preconceito.

Oportunamente destacamos que, infelizmente, a presença do preconceito linguístico também se projeta sobre a realidade da sala de aula, que se expressa nas dificuldades dos professores em conduzir práticas pedagógicas que possam minimizar as expressões do preconceito linguístico, de modo a oportunizar na escola a construção de espaços a um maior número de manifestações linguísticas, realizadas no maior número de gêneros textuais, bem como nas variedades da língua, pois segundo Bagno (2006,2009) é na totalidade que a língua se concretiza.

Outra pesquisa que nos auxilia a problematizar a ocorrência do preconceito no espaço escolar, foi a pesquisa realizada por Cenciani (2008), junto à educadoras da Educação Infantil frente à questão racial. A pesquisadora dentre outras constata-

ções, ressaltou o lugar do educador e sua atuação na direção de desmistificar questões como a inferioridade biológica dos negros em relação aos brancos – aspecto que é tão presente em algumas discussões sobre raça –, que apesar de criticadas na atualidade, ainda encontram-se imbricadas no senso comum das pessoas, inclusive dos cuidadores e de suas crianças.

Cenciane (2008) nos aponta que, mesmo diante da constatação de que as práticas de preconceito e discriminação racial estão presentes, em geral, na sociedade, elas ainda encontram na escola um espaço propício para sua ocorrência, de maneira que considera o silêncio do professor, como um aspecto que pode, infelizmente, contribuir para reforçar essas práticas pelo alunado em formação.

Nesse aspecto, Cenciani (2008) não descarta a possibilidade de que o silêncio do professor frente à questão racial esteja, de certa forma, associada ao seu despreparo, haja vista ser uma realidade decorrente da falta de embasamento teórico e prático oferecidos pelas instituições de formação de professores. Como consequência principal desse quadro, a pesquisadora enfatiza a realidade de muitos professores que preferem não se manifestar por reconhecerem não saber como agir diante dessa temática.

Posto isso, cabe aqui dizer que concordamos em parte com a perspectiva dessa pesquisadora, uma vez que reconhecemos a importância de se tratar a temática do preconceito na formação de professores, no entanto, não consideramos que essa questão seja tão somente um aspecto de formação de professores, pois entendemos que a superação desse estado de coisas envolve reflexão, crítica de valores e crenças que estão presentes em nossa dinâmica social, para que seja possível alcançar novos projetos de educação, e os mesmos incorporem as questões relativas à formação humana, que envolve conteúdos além dos acadêmicos, tendo em vista a necessidade de se considerar os elementos de subjetividade humana envolvidos no

enfrentamento ou não do preconceito em nosso cotidiano.

No rol das pesquisas que apresentamos, neste momento, oriundas do levantamento para essa discussão, encontramos também a pesquisa de Rego (1998) sobre diferenças individuais, desenvolvida no Ensino Fundamental junto aos professores da rede pública do Estado de São Paulo. A autora focou-se nessa temática, por entender que a visão do educador, a respeito da origem das diferenças individuais, interfere na prática pedagógica do docente, bem como no modo como o professor pensa sobre as relações estabelecidas entre ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar, segundo Rego (1998), que os professores pesquisados encontraram dificuldades para externar sua opinião sobre o tema diferenças individuais - aspecto que foi evidenciado no relato e observações dos professores sobre os seus alunos, marcados majoritariamente por mitos, senso comum exacerbado, ideias presas ao meramente opinativo, elaborações dogmáticas ou ainda acríticas.

No revelar de seus posicionamentos sobre as diferenças individuais, decorrente dos paradigmas incorporados pelos professores pesquisados, para compreenderem a natureza humana – foi possível apreender, segundo Rego (1998, p. 54, grifo nosso) que “as suas convicções **[dos professores]** sobre a possibilidade (ou não) de transformação e aprendizado do aluno”, são indiscutivelmente essenciais para orientar intervenções que tenham como propósito auxiliar no manuseio satisfatório dessas diferenças no cotidiano da sala de aula.

Em nossa análise, concebemos que questões emergidas na investigação empreendida por Rego (1998), levaram-na ao encontro de três perspectivas psicológicas⁶ sobre o de-

⁶ A perspectiva inativa, concebe a existência de características tipicamente humanas desde o nascimento, uma vez que o homem é entendido como um ser pré-formado, possuidor, a priori, de características humanas que marcam seu desenvolvimento. Já a perspectiva ambientalista concebe que o ambiente, ou seja, os fatores externos ao indivíduo constituem-se como determinantes para o desenvolvimento

envolvimento humano junto aos pesquisados: a inatistas, a ambientalistas e a sociointeracionistas; entendendo que essas perspectivas, explicavam, a seu modo, as origens das diferenças individuais que surgem ao longo do desenvolvimento humano, a partir das relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio.

A presença da pesquisa de Rêgo nesta discussão ocorre por entendemos que, de algum modo, concepções relacionadas às diferenças individuais se relacionam a temática do preconceito. É relevante mencionar, por exemplo, que a adesão dos professores pesquisados à perspectiva inativa, podem igualmente sugerir a impossibilidade de transformação dos traços comportamentais, das capacidades intelectuais e, até mesmo, as possibilidades da ação educativa, exemplificado pelo educador que ao se utilizar dessa perspectiva, poderá compreender o fenômeno do fracasso escolar como responsabilidade do aluno.

Por outro lado, a adesão à perspectiva sócio interacionista revelou contradições, sobretudo, no que se refere ao relatado sobre as interações desenvolvidas no espaço escolar, ao não reconhecer, por exemplo, a riqueza da heterogeneidade que perpassa o processo educativo e, conseqüentemente, do lugar ativo desempenhado pelo aprendiz e pelo mestre no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nessa perspectiva a origem das características individuais se dá na articulação de fatores internos e externos.

Dessa maneira, Rêgo (1998, p.64), ao tratar das diferenças individuais ressalta a necessidade de que os professores, ao conhecerem a dimensão teórica, relativa às diferenças individuais, presentes no cotidiano escolar, sejam capazes de compreender muitas das questões basilares a esse contexto, como por exemplo, “os diferentes ritmos, comportamentos, trajetó-

humano. E por fim a abordagem sociointeracionista concebe que o desenvolvimento humano e seu processo de conhecimento, dependem das relações recíprocas entre sujeito e o ambiente em seu entorno, especialmente da cultura.

rias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada aluno (e do professor)”, resultando em práticas pedagógicas menos preconceituosas e mais reflexivas pelos docentes e profissionais da educação como um todo.

Outra pesquisa que consideramos interessante apresentar foi a de Zozzoli (2009), realizadas sobre crianças migrantes no contexto escolar de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, na qual verificou a manifestação de preconceito em relação às crianças de origem nordestina quando comparadas às provenientes do sul do país. A pesquisadora identificou o preconceito no cotidiano da turma, tanto pelos alunos quanto pela professora titular, responsável pela turma. A professora em questão geralmente associava a região Nordeste à pobreza e ao subdesenvolvimento, justificando esses como fatores explicativos das dificuldades desses alunos.

O olhar diferenciado que, em grande medida, mostrava-se desqualificador das crianças, na condição de migrante no espaço pesquisado, envolvia segundo Zozzoli (2009) a reunião dos seguintes aspectos: generalizações da professora em relação à pobreza cultural desses alunos, avaliações sobre costumes e linguagem nordestinos, associando-os à figura de carentes, deficientes e incorretos, chegando ao ponto de considerar negativo como esses alunos se expressavam em distintos momentos em sala.

De acordo com a pesquisadora, a condição de tensão e rigidez, característica da relação entre as professoras e os alunos pesquisados, pode cercear a imaginação e a criatividade desses – vítimas de preconceito – por conta de sua origem geográfica, empobrecendo o desempenho no momento de sua produção intelectual, além da alteração do processo de ensino e aprendizagem desprovido de prazer.

No rol das pesquisas que encontramos no cenário educacional brasileiro destacaremos nesse momento, aquela realizada por Castro, Abramovay e Silva (2004) que teve por foco a

investigação junto a crianças, adolescentes e jovens, pertencentes a escolas de ensino fundamental e médio de treze capitais brasileiras, bem como do Distrito Federal, a respeito de sexualidade e juventude.

A pesquisa das autoras investigou aspectos como a iniciação sexual dos jovens, gravidez juvenil, a contracepção na juventude, aborto, violência e sexualidade, sexualidade e preconceitos. Dentre as constatações da pesquisa, em conformidade com as autoras, sublinham-se o fato de que

[...] são diversos os preconceitos, discriminações que em nome da sexualidade, que desrespeitam, ferem a dignidade do outro, constituindo, muitas vezes, para quem é o objeto desses, sofrimentos e revoltas. São legitimados por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida. (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004, p.278).

Dentre outros resultados, a pesquisa constatou a presença de preconceito e discriminação em relação à presença de pessoas cuja orientação sexual divergia da heterossexual. Um indicativo da constatação anterior foi obtido a partir das respostas à pergunta: Quais pessoas ele não gostaria de ter como seu colega de classe? Aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos alunos indicaram que não gostariam de ter um colega homossexual, com destaque para o resultado encontrado nas respostas dos pesquisados de Fortaleza e Belém, em que a primeira com o percentual de 30,6% e a segunda 22,6% – correspondendo em números absolutos a 112.477 no caso de Fortaleza e a 43.127 no caso de Belém – confirmam a existência do preconceito em relação à homossexualidade nas escolas destes estados.

Faz-se necessário apontar que, Castro, Abramovay e Silva (2004) verificaram que alguns professores entrevistados pregavam uma abstrata tolerância quanto à orientação sexual na

escola, ao apresentarem um discurso de que cada um pode ser o que quiser, o que na prática não confirmava suas falas, pois o que se efetivava era que muitos professores desempenhavam uma convivência não assumida com discriminações e preconceitos em relação aos alunos homossexuais, na medida em que consideravam expressões de conotação negativa tecidas em relação a esses alunos, através de brincadeiras, o que não demandava pelos professores, qualquer atitude de enfrentamento, quiçá intervenção.

Cabe destacar que alguns dos professores entrevistados reconheceram já ter sofrido preconceito por parte dos alunos, em reação ao fato dos professores da escola interagirem com os alunos considerados homossexuais. Tal situação ilustra a naturalização do preconceito, que pode contribuir diretamente para manifestações de homofobia, em ambiência escolar, que infelizmente conta a participação ativa ou passiva de alunos e também dos professores.

Ao analisarem os contextos em que os professores participam ativamente em práticas preconceituosas em relação a homossexuais, as autoras entendem que essa realidade denota que esses profissionais, uma vez na linha de frente do processo educacional, nas condições mencionadas anteriormente, estariam deixando de exercer a função pedagógica de combate à sua ocorrência (práticas preconceituosas) e quiçá da ocorrência da discriminação, seja ela qual for, por estarem de alguma maneira corroborando com atitudes que denotem intolerância ou a sua materialidade .

Propositadamente começamos esse levantamento de pesquisas nos reportando sobre aquelas que enfocam a temática do preconceito na perspectiva de sua identificação e reconhecimento de suas manifestações no “chão da escola”. Ou, como já apontamos anteriormente, essa decisão tem a intenção de romper o silêncio que conferem ocultamento e conseqüentemente sustentáculo a naturalização do preconceito.

Dessa maneira, o momento seguinte consiste na retomada de pesquisas que, para além do reconhecimento, se dedicaram também a proposição de alternativas para o enfrentamento do preconceito materializado nos espaços educativos. E, nessa direção, nos referimos mais uma vez a Krammer (1995), em sua posição de defender e propor que a escola seja mais humana e que adote os pressupostos da interculturalidade⁷, vista como fundamentação que poderia contribuir na compreensão e manejo das diferenças, constituindo assim, saída para eventuais manifestações de preconceito no espaço escolar.

Numa dimensão mais prática encontramos a pesquisa participante de Souza (1999) desenvolvida com educadores de Educação Infantil, motivada por observações e relatos, prioritariamente trazidos à pesquisadora pelos educadores das creches, da FIOCRUZ (Rio de Janeiro), que na época da pesquisa atuava como assistente social de creche e como professora e coordenadora do mesmo curso de preparação de educadores de creches.

A pesquisa realizada junto a esses educadores constatou o quanto o preconceito (racial) atravessava as relações entre as crianças, como também refletiam nas atitudes das famílias. Além disso, a pesquisadora verificou no diálogo com os educadores que apesar destes acreditarem que todos são iguais, ao vivenciarem a sua prática cotidiana, encontram muitos impeditivos para garantir essa igualdade, que em algumas ocasiões só reforçava práticas homogeneizadoras.

A importância da formação sobre essa temática se confirmou pelo reconhecimento de que os educadores pesquisados não utilizavam do seu senso-crítico, da sua sensibilidade ou ainda do seu aprendizado para desfazer essas atitudes rígidas diante da diversidade, contribuindo assim para o reforço do pre-

⁷ A interculturalidade relaciona-se a interação entre duas ou mais culturas de modo horizontal e aberto. No entanto, nenhuma das culturas deve ser sobreposta a outra, pois essa perspectiva visa a integração e a convivência entre os indivíduos.

conceito, pela confirmação de conceitos distorcidos.

Na perspectiva de Souza (1999) os cursos de preparação de educadores de creches, funcionavam como espaços que visavam contribuir para a garantia da discussão da temática do preconceito, na formação do educador infantil e dentro do possível, ao oferecer suporte teórico, especialmente aos educadores e profissionais envolvidos nessa realidade, com vistas à intervenção no sistema educacional. No entanto a autora também compartilha o entendimento de que a temática do preconceito exige nova postura profissional, na qual os educadores devam ser entendidos e se entenderem como sujeitos histórico-sociais, capazes de intervir nos processos constituintes da dinâmica social e na escola que queremos.

Concordamos com essa perspectiva na medida em que reconhece a necessidade de enfrentar a carência formativa dos professores em relação a temática quanto à possibilidade dos professores atuarem sobre o referido fenômeno pois também são agentes de suas manifestações.

Finalizamos essa discussão nos reportando, também, a Candau (2011), por estar inserida no campo de pesquisa sobre a questão da diferença e que, de certa forma, relaciona-se com a temática do preconceito. A autora tem defendido o entendimento de que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e exigentes de reconhecimento e valorização na dinâmica de nossas escolas por todos os seus atores.

Dessa maneira, destacaremos apenas uma das pesquisas realizadas pela pesquisadora no universo do Ensino Superior, junto ao Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), que coordena desde 1996. A pesquisa com caráter exploratório, ocorreu na disciplina Didática Geral – disciplina obrigatória para o Curso de Pedagogia da PUC-Rio. A proposta da disciplina envolveu a incorporação da perspectiva intercultural na sua concepção e dinâmica da disciplina, estruturada em oficinas pedagógicas (CANDAU e LEITE, 2007).

Como resultado apontado pelas pesquisadoras, observou-se o reconhecimento de que a adoção da perspectiva intercultural mobilizou um contraste com a abordagem dominante nas demais disciplinas do curso, sendo responsável por ocasionar o enfrentamento de tensões, tanto do ponto de vista operacionais quanto aqueles referentes ao próprio sentido da interculturalidade⁸ e das conseqüentes desestabilizações que esta perspectiva provoca num curso de formação de professores.

Além disso, as pesquisadoras avaliaram que a pouca produção da área de didática, no refino quanto à questão da diferença, foi responsável por propiciar em vários momentos, a elaboração de materiais didáticos para oferecer suporte à execução da disciplina. A partir dessa iniciativa de pesquisa elas destacam, ainda que, a questão das diferenças não pode ser reduzida a elaboração e desenvolvimento de projetos, exigindo uma atenção mais ampla sobre as diferenças, sugerindo que a perspectiva intercultural seja assumida como eixo de desenvolvimento do curso de pedagogia como um todo e não apenas em uma disciplina como o ocorrido no caso analisado pelos pesquisadores em sua investigação.

Considerações finais

A realização da discussão empreendida nesse artigo sobre o fenômeno do preconceito, fortaleceu ainda mais nossa percepção de que a situação frequentemente observada nos processos educativos, e confirmada nas pesquisas que analisamos aqui quanto ao pretenso desconhecimento da diversidade como rico constituinte dos destes processos, terminam por catalisar manifestações de preconceito no cenário educacional brasileiro.

Tais manifestações conferem adversidades às interações estabelecidas no espaço escolar, gerando impactos sobre o de-

⁸ Para saber mais sobre a interculturalidade sugerimos leitura de Candau (2011).

envolvimento integral dos envolvidos, sejam naqueles indivíduos submetidos às situações de humilhação e sofrimento, ou àqueles que assumem a autoria de práticas discriminatórias, sejam elas quais forem.

As pesquisas apresentadas em nossa discussão ressaltam quase que unanimemente sobre a necessidade da continuidade do debate sobre essa temática, que por sua complexidade não deve ocorrer, sob um único prisma, mas sob a égide das multi-determinações que incidem sobre sua dinâmica onde quer que aconteça e, nesse caso, nos reportamos basicamente à escola.

Por fim, esperamos ter contribuído nessa direção, ao alertar sobre os jogos de poder que, de acordo com Oliveira (1994), são responsáveis por legitimar relações assimétricas não condizentes com o perfil de cidadão que a educação sedimenta, ao aceitar com naturalidade a ocorrência do preconceito no espaço escolar em nome do equívoco, no tocante a heterogeneidade, vista em muitas circunstâncias como obstáculo e não riqueza do processo educativo.

Referências Bibliográficas:

ALBUQUERQUE JUNIOR, D.M.A. **Preconceito contra a origem e a geografia de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007.

AZÊREDO, S. **Preconceito contra a mulher**: diferença, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 52. ed. Loyola: São Paulo, 2009.

_____. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Preconceito linguístico? Tô fora! In: PINSK, J. (Org.).

12 faces do preconceito. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. **Juventude e sexualidade.** Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez. 2011.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. A Didática multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). , v.37, n.132, 2007.

CENCIANI , D.X. Relações entre o cotidiano escolar da educação infantil e a problemática racial brasileira. Relato de pesquisa. **Revista África e Africanidades**, Ano I, n. 3, nov. 2008 - ISSN 1983-2354. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com>> Acesso em dezembro de 2012.

CHAUÍ, M. **Desejo, Paixão e Ação na Ética de Espinosa.** São Paulo: Companhia das letras, 2011.

_____. Senso comum e transparência. In: **O preconceito.** Júlio Lerner editor. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

CORDEIRO, A.F.M.; BUENDGENS, J.F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v.16, nº 1, p. 45-54, Jan/Jun. 2012.

DÓRIA, A. S. **O preconceito em foco:** análise das obras

literárias infanto-juvenis: reflexões sobre história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2008.

DORON, R. PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. 1. ed. 6ª impressão. Ática: São Paulo, 2007.

ESPINOSA, B. de, Ética. [Trad. Tomaz Tadeu]- 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Tratado Teológico-Político**. Trad. Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GALVÃO, A.M. de O.; De PEIRRO, M.C.de; **Preconceito contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE). **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no ambiente escolar**. Brasília, 2009. Disponível em: < http://www.alealmeida.com/pesquisa_diversidade_sumário.pdf > Acesso em junho de 2011.

GONÇALVES, F.L. da C.; WANZELER, V.S. O Papel da Escola na Desconstrução do Racismo, Preconceito e Discriminação: a Formatação Profissional dos Educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco. Belém, 2009. 183f. **Monografia**. (Especialização em Educação para relações étnico-raciais). IFPA. Pará.

GUIMARÃES, A.S.A. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2009.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. E ampliada. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 2001.

KRAMER, S. Questões Raciais e Educação - Entre Lembranças e Reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Maio, nº 93, 1995.

MAGGIE, I. Racismo e Anti-racismo: Preconceito, Discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Edição Especial, p. 739-751, out. 2006. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em maio de 2011.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

MUNANGA, K.(Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, BID, UNESCO, 2005.

NERY, M. da P.; COSTA, L.F. Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. **Paidéia**, maio-ago, vol. 19, nº 43, p.257-266, 2009.

OLIVEIRA, I.M de. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. São Paulo: Papirus, 1994.

PENNA, M. **O que faz ser nordestino**: identidades sociais, interesses e o escândalo Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

PRADO, M.A.M.; MACHADO, F.V. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2009.

PINSKY, J. (Org.). **12 faces do preconceito**. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBAS, J. **Preconceito contra as Pessoas com Deficiência**: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Y. C. Deixei meu coração em baixo da carteira: um início de conversa com os educadores infantis sobre o preconceito e as questões raciais. Assistente social da Creche Fiocruz. In: **REUNIAO ANUAL DA ANPED**, 22, 26-30 set. 1999, Caxambu - MG. Diversidade e desigualdade - desafios para a educação na fronteira do século. São Paulo: ANPED.

REGO, T.C.R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.p. 49-71.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. São Paulo: Papirus, 2011.

VASCONCELOS, T.C.; GOUVEIA, V.V.; FILHO, M.L de S.; SOUZA, D.M de.; JESUS, G.R de,. Preconceito e intenção em manter contato social: evidências acerca dos valores humanos. **Psico-USF**, 9, 147-154, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). **Psicologia USP**, 21(4), 2010. (Trabalho original publicado em 1935)

ZOZZOLI, C.D. A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)-**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo.

A PESQUISA MEDIADA PELOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA COMO CAMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE¹

Raquel Antonio Alfredo

359

Comunica-se este artigo como objetivação, que condensa a proposição de um modo de se produzir momentos de reflexão, por meio de pesquisa guiada pelas categorias do materialismo histórico dialético e da psicologia sócio-histórica, constituindo reciprocamente, um processo de pesquisa e de formação docente. Poderia dizer-se que não há nada de novo numa proposição geral como esta. Todavia, neste caso, há um elemento singular, tal proposição se compôs, por meio de discussões, reflexões e estudo bibliográfico, derivados de um movimento

¹ Texto resultante de revisão de trabalho apresentado com mesmo título no XII EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

de pesquisa, que se encontra em andamento, sob o título: “A dimensão subjetiva dos processos educacionais²”.

Na Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP, as atividades que compõem a referida pesquisa são coordenadas pelo grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”, sob o objetivo geral de investigar a dimensão subjetiva da realidade escolar, com a centralidade incidindo nas investigações acerca de sentidos e significados produzidos pelos professores, gestores, alunos, funcionários e pais sobre a realidade escolar e suas relações com o processo de formação e transformação do indivíduo, considerado como ser mediado pela relação dialética que se constitui entre história e cultura. Compõe o eixo propositivo da pesquisa, a finalidade geral de gerar avanços no desenvolvimento de novas produções acadêmicas e, reciprocamente, também novas e efetivas intervenções na realidade educacional, neste caso, na instituição escolar.

Nesta exposição, explicita-se um conjunto de fundamentos filosóficos do materialismo histórico dialético e se destaca, também, um conjunto de categorias favoráveis à análise guiada pela psicologia sócio-histórica e à sustentação de pesquisas no campo da formação docente. Isto, mediante a defesa de que o pesquisador, ao se propor a produção de pesquisas mediadas pela psicologia sócio-histórica, compromete-se como um processo que lhe exige o domínio de elementos fundamentais do arcabouço filosófico que a sustenta.

Mediante o exposto e, sob a finalidade de contribuir com a ampliação do domínio dos meios necessários à objetivação de pesquisas, mediadas pelo materialismo histórico dialético e pela psicologia sócio-histórica, anuncia-se a apresentação deste

² Pesquisa desenvolvida, em acordo acadêmico firmado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – PROCAD/CAPES (edital nº 071/2013) e as seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal do Piauí – UFPI e Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

texto em quatro seções, sustentadas, principalmente pelos seguintes autores, Leontiev (1978), de Lukács (1979), de Marx e Engels (1980), de Aguiar (2002), de Bock e Gonçalves (2009) e de Alfredo (2013). A primeira condensa, sob o título “Discussões iniciais: relações categoriais fundamentais”, a relação constitutiva entre totalidade e historicidade, a explicitação do modo como se compreende a dialética relação que movimenta as partes e o todo de qualquer que seja o objeto ou processo em estudo. Isso, sob mediação da explicação realizada, por Lukács (1979), a respeito do elemento como parte de um complexo total. Ainda nesta seção, realiza-se um movimento de articulação entre os elementos depreendidos da discussão sobre totalidade e historicidade e a proposição da categoria dimensão subjetiva da realidade social.

A segunda seção recebe o título “A dialética relação entre objetividade e subjetividade: o processo de apropriação e objetivação” e, nela, se explicita as características fundamentais do processo de apropriação e objetivação, como fundamental, à produção de análises sobre a dialética relação entre o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano e a cultura, considerando tal relação como fundamento da compreensão da sociabilidade humana. Por conseguinte, as discussões condensadas nesta seção guardam em si, como mediação principal, elementos que sustentam a proposição da discussão sobre o processo de alienação como tema imprescindível ao campo de formação docente.

Na terceira seção, especifica-se a exposição, tomando como matéria central um conjunto de categorias da psicologia sócio-histórica. Sinteticamente, apresenta-se um conteúdo, no qual são articuladas objetivações sobre psiquismo, consciência, pensamento, linguagem, significação, sentido e significado. E, assim se faz sob a intenção de explicitar os elementos imprescindíveis à objetivação de análises que guardem, em si, possibilidades de compreensão do ser humano como ser histórico,

de constituição recíproca, que se realiza, no embate entre a singularidade e a universalidade, em particular circunstância histórico-social

Por fim, na quarta seção, são objetivadas as considerações finais indicando possibilidades de proposição de temas e problemas ao campo da formação docente.

Discussões iniciais: relações categoriais fundamentais

Nesta seção, pretende-se explicitar elementos considerados imprescindíveis à consecução de discussões iniciais sobre as relações categoriais fundamentais entre totalidade e historicidade bem como, sobre o modo como se compreende a dialética relação que movimenta as partes e o todo de qualquer que seja o objeto ou processo em estudo. Isso, a partir da explanação de Lukács (1979) a respeito do elemento como parte de um complexo total. Ainda nesta seção, realiza-se um movimento de articulação entre os elementos apreendidos da discussão sobre totalidade e historicidade e a proposição da categoria dimensão subjetiva da realidade social.

Neste texto, antes de explicar a referida relação contida na dinâmica totalidade, na qual o ser humano se constitui como ser histórico individual e, ao mesmo tempo, social, afirma-se que os elementos centrais das proposições marxianas, lukacianas e, da Escola de Vigotski (L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e Luria), sobre o método histórico dialético, são considerados os *meios* teórico-metodológicos necessários à compreensão do ser humano e de sua sociabilidade. Portanto, esses *meios* são constituídos como imprescindíveis à análise crítica do complexo da educação em geral, seja qual for o objeto ou processo que se destaque para estudo específico.

Em que sejam consideradas as profícuas proposições de Lukács (1979) sobre a radicalidade da crítica marxiana à Economia Política, destaca-se sua concepção de elemento, do con-

junto dessas proposições, mais especificamente, da análise crítico-ontológica sobre o processo pelo qual a economia burguesa, objetivando elaborações idealistas, dissociou as partes do todo, produzindo um tipo de abstração, à qual era conferida uma falsa autonomia. Para o filósofo húngaro, na *Crítica da Economia Política*, as categorias gerais da totalidade e, também as correspondentes às partes, se tornam, imediatamente, complexas. Contudo, esse processo de complexificação não cessa a relação fundamental entre parte e totalidade, nem tampouco, suprime sua qualidade de “elemento”, de parte. Lukács (1979, p.39-40) afirma que “todo ‘elemento’, toda parte é, também aqui, um todo; o ‘elemento’ é sempre um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto”.

Lukács (1979) defende que cada “elemento”, cada parte de um objeto ou processo, contém em si, uma propriedade ontológica, que é resultado de uma extensa e complexa cadeia histórica de relações sociais, das quais medrou sua especificidade de elemento. Em síntese, evoca-se a máxima lukacsiana de que no quadro categorial do marxismo, cada objeto, processo, elemento, primariamente, guarda em si, uma qualidade, uma especificidade e, ainda, um ser categorial, pelo qual torna possível a explicitação das relações constitutivas de sua gênese. Isto é, sua história.

A partir do referencial da psicologia sócio-histórica, reitera-se Leontiev (1978), afirmando-se que o domínio de qualquer que seja a objetivação só se realiza, pelo pleno domínio do *meio de ação de que ele é o objeto material de realização*. Assim sendo, pode-se dizer que a compreensão do movimento dialético que forma o nexos entre o “elemento”, isto é, a parte e a dinâmica totalidade, seja qual for o objeto ou processo em estudo, não pode prescindir da compreensão da propriedade ontológica da totalidade. Pois, tal compreensão forma a base ao domínio consciente das relações que constituem o próprio

objeto ou processo.

A partir de Alfredo (2013), reitera-se o alerta de que, no processo de pesquisa ou, naquele pelo qual se realiza a formação docente, não se generalize, a relação entre parte e totalidade como relação biunívoca. Antes, que se mantenha como fim principal da análise, a síntese indissolúvel entre a totalidade e os “elementos” que a compõem em sua diversidade e processualidade histórico-social. E, assim, que cada categoria singular seja considerada em relação à especificidade do objeto ou processo que se explica, em relação ao modo como se movimenta e pelo nexos dinâmico mantido com a totalidade, que forma a base da gênese desse objeto ou processo. Isso, considerando que toda pesquisa, toda análise se constitui apenas como “uma chave” do processo pelo qual se explica um objeto ou processo.

Em “Historicidade e Universalidade Teórica”, Lukács (1979, p.78-79) detalha aquele que pode ser denominado movimento de superação do conceito tradicional e estático de substância pela proposição de *substancialidade de complexos dinâmicos*. Esta substancialidade forma base à explicação filosófica da “continuidade na persistência, enquanto princípio de ser dos complexos em movimento, [...] indício de tendências ontológicas à historicidade como princípio do próprio ser”. O filósofo húngaro emprega historicidade e direção de mudança como *meio* que se “expressa nas transformações qualitativas de determinados complexos”.

Conforme Vigotski (1996, p.368), pesquisar “uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno significa conhecer o mundo inteiro em suas conexões”. Mediante o exposto, lança-se à discussão a consolidação da categoria dimensão subjetiva da realidade, considerando a dialética relação entre as esferas da individualidade, da universalidade, da particularidade.

Sob mediação das proposições lukacsianas e da produção de Heller (1977), pode-se destacar a singularidade como síntese que contém, em si, a possibilidade da efetivação individual de

elementos da universalidade. Isso, por meio das inúmeras relações constituídas na totalidade de atividades socialmente desenvolvidas. A particularidade é a efetiva circunstância histórico-social, na qual o indivíduo se realiza como síntese resultante entre singularidade e genericidade (universalidade). A universalidade constitui-se da totalidade histórico-social de elementos humano-genéricos, referentes ao acúmulo histórico-cultural conquistado a partir da efetivação do Trabalho, ato ontológico que inaugurou a formação do ser social, como totalidade humano-genérica.

Mediante a afirmação de que o pleno domínio de um quadro categorial exige que o pesquisador se aproprie dos *meios de ação*, que foram histórica e socialmente realizados e, condensados, como propriedades ontológicas latentes, nestes objetos e processos, como especificidade que os distingue como *instrumentos de produção de pesquisa*. Considera-se que, somente assim, o pesquisador produz possibilidades de domínio consciente do meio de ação que caracteriza as típicas ações de pesquisa.

Oportunamente, ressalta-se o sentido marxiano que se dá ao termo apropriação, reiterando-o como processo mediante o qual se pode se realizar o movimento de transformação das capacidades humanas, contidas nas objetivações humano-genéricas, em bens subjetivos, em *autênticos órgãos da individualidade*. Reitera-se a afirmação de Marx e Engels (1980) de que “a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, exatamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos indivíduos”.

Considera-se que, no processo de formação do pesquisador, a apropriação de um quadro categorial torna-se movimento de seu pensamento, transformando-se em *autênticos órgãos de sua individualidade*, possibilitando que, pela dialética desse processo, ele realize sínteses sobre os objetos e processos tomados para estudo. E, num fluxo contínuo da história, afirma-se que a referida síntese pode acumular, em si, as capacidades

humanas contidas no *meio de ação*, pelo qual se realizou o processo de pesquisa.

Ressalta-se que é no dialético processo entre objetividade e subjetividade, que o pesquisador torna efetivo o *meio de ação*, a partir do qual o quadro categorial pode se tornar objeto material de realização. Sob mediação da objetivação consolidada até o momento, defende-se ter obtido as condições necessárias à defesa da proposição da dimensão subjetiva (BOCK e GONÇALVES, 2009, p. 143) como categoria, por meio da qual se pode explicitar e explicar elementos, que podem ser denominados como subjetivos, como referentes às *marcas* dos indivíduos em objetivações humano-genéricas, quer se apresentem como objetos ou processos. Enfim, especifica-se que, de modo essencial, os elementos subjetivos compõem o *meio de ação* contido nos processos e produtos histórico-culturais.

Mas, com que meios se faz possível explicitar os elementos subjetivos contidos nas objetivações humano-genéricas?

Mediante a explanação, já realizada, afirma-se que os resultados objetivados, a partir da relação entre sentidos e significados, constituídos por indivíduos, que vivenciam múltiplos processos histórico-culturais, movimentam a constituição daquela que se está denominando dimensão subjetiva da realidade. Portanto, considera-se que, pela análise das significações, objetivadas em tais processos, podem ser compreendidas as condições da realização da gênese dos elementos objetivos e subjetivos, que constituem o processo pelo qual se objetiva a dimensão subjetiva da realidade.

A dialética relação entre objetividade e subjetividade: o processo de apropriação e objetivação

Nesta seção, a centralidade da exposição incide sobre a dialética relação entre objetividade e subjetividade, mas dessa magna relação, em face deste tipo de publicação, se restringi-

rá à explicitação e discussão das características fundamentais do processo de apropriação e objetivação, defendendo o pleno domínio de seus elementos como fundamental, à produção de análises sobre a dialética relação entre o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano e da cultura, considerando a compreensão de tal relação como fundamento da compreensão da sociabilidade humana. Por conseguinte, as discussões condensadas nesta seção guardam em si, como mediação principal, elementos que sustentam a indicação da discussão sobre o processo de alienação como tema imprescindível ao campo de formação docente.

Como início do desenvolvimento desta seção, com auxílio de Costa (2001, p.175), destaca-se a proposição marxiana de que, para o ser humano que vive em sociedade, “a efetividade objetiva se transforma em geral em efetividade das forças essenciais humanas, em efetividade humana e, portanto, em efetividade de suas *próprias* forças essenciais”. Por conseguinte, todas as objetivações se constituirão objetivações “de si próprios que confirmam e realizam sua individualidade, em seus objetos, isto é o objeto vem a *ser ele mesmo*”. A referida autora afirma também que a objetividade social (particularidade) se constitui como produção própria do ser humano, como “expressão sensível de que o mundo que ele cria é o seu mundo, no qual cada objeto é a confirmação de si mesmo”. Assim sendo, o processo de apropriação movimenta a dialética relação entre o objeto, em sua especificidade, e a “força essencial humana em sua capacidade particular de apropriação” (condições objetivas e subjetivas).

A partir de Costa (2001, p.175), pode-se dizer que, por meio dessa relação entre objetivação e capacidade de apropriação (condições objetivas e subjetivas), a objetivação se afirma como humano-genérica em reciprocidade à correspondência da força essencial, nela contida, como expressão da universalidade do ser humano, isto é, do gênero humano.

Entende-se como conteúdo elucidativo e didático, o desdobramento do movimento contido no processo de apropriação e objetivação como as duas faces da mesma moeda. Portanto, reitera-se a necessária consideração de que as especificidades de tais movimentos se constituem como par indissociável, como efetivação de um *momento de realização do ser social*. Para objetivação deste desdobramento, toma-se o principal auxílio de Leontiev (1978) e de Alfredo (2013).

A partir de Leontiev (1978), propõe-se que o processo de apropriação guarda, como sua primeira característica, como um tipo de *momento inicial de realização do ser social*, a possibilidade da reprodução³ da especificidade do objeto, do conteúdo humano-genérico contido, nele, como *expressão sensível da confirmação das capacidades humanas*.

A segunda característica, aqui, afirmada como segundo *momento de realização do ser social* corresponde ao movimento de objetivação do significado social contido no objeto. Ou; pode-se dizer que, no processo de apropriação, como segundo momento de realização do ser social, efetiva-se a função da objetivação na sociedade. Isto, pela transformação adequada das forças essenciais humanas em efetividade humana, em capacidades humanas particulares (meios de ação).

Pela transformação do *meio de ação*, em movimento efetivo das capacidades humanas particulares, constituem-se mais amplas capacidades humanas e, também, mais amplas possibilidades de se produzir novas objetivações, compondo novos movimentos e momentos de realização do ser social. Defende-se que por meio desse movimento, mantém-se, na efetividade, a permanência do objeto, que guarda em si, como propriedade ontológica, as capacidades humanas, que serão legadas às gerações vindouras, como súpula necessária à efetiva continuidade da existência da objetivação, como também, da própria socie-

³ Neste texto, reprodução não guarda em si o significado bi-unívoco de reflexo especular do objeto ou processo.

dade humana.

Reitera-se que a objetivação do significado social, da propriedade ontológica, contida no objeto, contém, exatamente pela especificidade de sua constituição, o processo de significação como mediação intrínseca. Por ser assim, afirma-se que, compondo esse momento de realização do ser social, movimenta-se o processo de generalização da efetividade, que condensa, em si, sua longa cadeia histórico-social de constituição.

Como terceira característica do processo de apropriação, que pode ser generalizado como *momento de realização do ser social na efetividade*, afirma-se que o indivíduo não realiza objetivações pelo estabelecimento, de modo isolado, de um tipo imediato de relações. A mediação de outros indivíduos é condição sem a qual não se efetiva a apropriação, isto é, sem a qual não são transformadas as forças essenciais humanas em efetivas capacidades humanas. Ainda que o espectro de mediações de um processo de apropriação possa se constituir de forma indireta, quer dizer, por meio de objetivações, cuja especificidade, seja sua realização como acumulação da mediação necessária à transformação das forças essenciais humanas em efetivas capacidades humanas. Este é o caso do manual de instruções, que se afirma como objetivação que contém acumulada em si, a capacidade necessária ao efetivo e, adequado, uso de tal ou, qual objeto.

Em síntese, afirma-se que, na concreta efetividade, em particulares condições, o indivíduo tem possibilidades de se apropriar, ao longo de toda sua existência, de um espectro de objetivações humano-genéricas. Assim, o indivíduo se apropria das forças essenciais contidas em suas atividades e, por meio dessa apropriação, ele desenvolve novas capacidades humanas ou complexifica as capacidades já constituídas e, as faz atuar segundo sua vontade. Dados os limites desta natureza de publicação, estima-se que não se tenha explanado o complexo o complexo processo, de modo a promover a falsa idéia de que

se trata de um processo elementar. Lukács (1979) afirma que o processo pelo qual a riqueza humano-genérica contida nas objetivações é, pelo indivíduo em atividade, convertido em movimento de suas capacidades e, segundo os fins propostos, realizados na efetividade como novas objetivações, não se constitui como um processo simplificado de mudança de forma, mas, sim, trata-se de um processo submetido a finalidades e, o conteúdo dessas finalidades serve como um tipo de *lei*, como um modo correto, que foi socialmente elaborado e condensado na objetivação em questão e, ao qual o indivíduo deve submeter sua vontade.

Com auxílio de Lukács (1979, p.102), afirma-se que a condição de desenvolvimento de uma sociedade oferece possibilidades de se apreender o quão amplamente se constituem as ramificações das mediações entre as finalidades postas, pelos indivíduos, ao Trabalho e sua efetiva objetivação. O filósofo húngaro destaca que, na referida relação, o elemento causal se constitui como máxima relevância. Lukács faz esse alerta porquanto, em processos altamente complexos, a causalidade não seja explícita e se possa sugerir que nem mesmo exista. Deste modo, possibilita a formação de um tipo de alienação, pois, aparenta ser objetivada como um *ente* naturalizado. Este é o processo compreendido como reificação, nele, a objetivação ganha uma existência *autônoma* nas relações.

Neste artigo, não se desdobrará as amplas conseqüências do avanço do fetichismo no campo da pesquisa educacional, nem, tampouco, no de formação docente. Contudo, indica-se o tema como área para futuros aprofundamentos.

As categorias da psicologia sócio-histórica: mediações necessárias à produção de pesquisas e à formação docente

Nesta seção, especifica-se a exposição, tomando como

matéria central um conjunto de categorias da psicologia sócio-histórica. Por meio da exposição de um conteúdo, no qual são articuladas objetivações sobre psiquismo, consciência, pensamento, linguagem, significação, sentido e significado, submete-se à finalidade de oferecer uma síntese teórico-metodológica que sirva à mediação de pesquisas e, também, do planejamento e realização processos de formação docente, guiados pela psicologia sócio-histórica.

Por meio do desenvolvimento desta seção, são explicitados os elementos considerados imprescindíveis à objetivação de análises, que guardem em si, possibilidades de compreensão do ser humano como ser histórico, de constituição recíproca, que se realiza, no embate entre a singularidade e a universalidade, em particular circunstância histórico-social.

A partir de Aguiar (2002), defende-se que, o desafio de produzir pesquisas sob a finalidade de se explicitar elementos sobre o caráter revolucionário de desenvolvimento do ser humano, como um ser histórico e social, constituído no dialético movimento entre singularidade, particularidade e universalidade, requer que o pesquisador se aproprie da proposição marxiana de que o indivíduo se constitui como síntese de inúmeras relações. Mas, que relações são essas?

Diz-se das relações que o indivíduo estabelece, conforme condições particulares de existência, com seus pares, com a natureza e com as objetivações humano-genéricas. Num processo que teve como ato ontológico primário, o Trabalho. E, que se mantém sustentado pelo Trabalho e pela mediação da relação entre pensamento e linguagem, processos que formam a base das transformações qualitativas do ser humano e da sociedade humana.

Em que se pretenda realizar uma sintética exposição de um quadro categorial da psicologia sócio-histórica, a partir de Marx e Engels (1980) reitera-se que é a efetividade concreta que determina a consciência e, não o contrário. Desta mesma

consideração, parte Bock (1999), à objetivação da explicitação da contradição entre a visão liberal e visão sócio-histórica de ser humano. Bock explicita o processo multideterminado de formação e desenvolvimento do ser humano, expondo as inconsistências das proposições que defendem a existência de uma natureza humana que o determinaria, a despeito das condições histórico-sociais. Uma natureza que, inclusive, determinaria o modo de ser nas relações sociais.

Bock (1999) reitera que o indivíduo humano tem como base do seu desenvolvimento, uma condição biológica natural que serve, exclusivamente, de base constitutiva da condição histórico-social, que é sobremaneira mais extensa e constituída por múltiplos processos. É esse indivíduo humano concreto que, a partir de suas condições objetivas e subjetivas, se constitui ativo na sociedade e, se constitui, também, como objeto da psicologia.

Conforme o exposto, até o momento, reitera-se que o ser humano só se constitui como tal, por meio de um complexo, histórico e dialético processo que, por sua múltipla determinação, guarda, em si, capacidades e possibilidades de um *vir-a-ser* humano, que poderá ser efetivado por *modos* variados de se conduzir socialmente, sob um espectro distinto de tomada de consciência sobre si mesmo e sobre o coletivo do qual faz parte.

Com auxílio de Aguiar (2002) destaca-se o par de categorias essenciais à produção de explicações sobre o modo como o indivíduo sente, pensa e realiza suas atividades, a saber, consciência e atividade. A partir da Escola de Vigotski, enfatiza que as referidas categorias movimentam a gênese dialética dos fenômenos psicológicos e, destaca que o modo como o indivíduo se relaciona com o mundo objetivo, num processo histórico-social, compõe-se como propriedade da dialética que movimenta sua consciência e atividade.

Aguiar (2002) ressalta que, por meio do movimento pelo qual o indivíduo se relaciona com os outros indivíduos e com as

objetivações produzidas e disponíveis em sua vida concreta, o indivíduo produz um tipo de registro. A capacidade de produção de registros sobre suas vivências denomina-se “capacidade psíquica”.

Nesta seção, defende-se que os processos constituídos no movimento histórico dialético entre objetividade e subjetividade, formam a ampla base de objetos e processos postos como fonte de pesquisas, tanto da psicologia social, quanto da psicologia da educação. E, esse espectro de objetos e processos exige à sua compreensão, que se objetive conhecimento correto sobre suas especificidades e, mais ainda, que se sirva do mais amplo quadro categorial a fim de esgotá-lo em suas múltiplas determinações. Isso, porquanto a base de todos os processos histórico-sociais se constitua da ininterrupta cadeia histórica de desenvolvimento humano, que abrange todos os processos tipicamente humanos, que se encontram na efetividade da vida cotidiana. E, é assim, também, para os processos tais como, cognição, emoção, atenção, memória, vontade, afeto.

Em que se tenha proposto o movimento de explicitação e síntese sobre as categorias da psicologia sócio-histórica, opta-se por destacar sentido e significado como categorias, por meio das quais podem ser depreendidas análises que explicitem a multideterminação presente na relação objetividade e subjetividade.

Neste artigo, reitera-se a defesa de que sentido e significado são constituintes do par categorial que forma a propriedade ontológica da relação entre linguagem e pensamento. Relação, a partir da qual são produzidas as significações. Sentidos e significados, em intrínseca relação, compõem as significações, base do trabalho analítico da psicologia sócio-histórica.

Dados os limites postos a esta publicação, não se fará, nesta seção, uma discussão aprofundada sobre as categorias sentido e significado. Indica-se Vigotski (1995); Leontiev (1978); Aguiar e Ozella (2006; 2013); Aguiar; Soares; Ma-

chado (2015) como literatura favorável ao aprofundamento. Contudo, mediante a constituição do movimento profícuo ao desenvolvimento de um desdobramento acerca da proposição da categoria Dimensão Subjetiva da Realidade, ressalta-se de Aguiar; Liebesny; Marchesan; Sanchez (2009), a explanação a respeito do significado, considerado em sua qualidade de produto histórico-cultural, com constituição dialética de dupla gênese.

Acerca da dupla gênese do significado, ressaltada por Aguiar; Liebesny; Marchesan; Sanchez (2009) desdobra-se as proposições gerais de Leontiev (1978) e explicita-se o significado como produto histórico cultural que, por uma via se constitui como histórico-social, posto que se mantenha no decurso do desenvolvimento da linguagem como “formas da consciência social”. Por isso, estão submetidos às “leis sócio-históricas”. E, por outra via, aparentemente oculta, o significado é movimentado pelos “processos da atividade da consciência de indivíduos específicos”. A partir do modo como a referida autora compreende o psicólogo russo, ainda que, os significados só possam ter sua existência sustentada “nos processos da atividade da consciência de indivíduos específicos”, não perdem, jamais, sua propriedade objetiva. A partir do exposto, afirma-se que o significado é a objetivação da dialética relação entre pensamento e linguagem, sobre objetos e processos, resultantes da relação entre o ser humano e a realidade social.

Para finalizar esta exposição sobre um conjunto de categorias da psicologia sócio-histórica que podem servir, ao mesmo tempo, à produção de pesquisas no campo da psicologia social e no campo da psicologia da educação e, especificamente, ao campo da formação docente, destaca-se a defesa de Aguiar; Liebesny; Marchesan; Sanchez (2009) sobre impossibilidade de se produzir pesquisas, dissociando-se as categorias sentido e significado.

Aguiar; Liebesny; Marchesan; Sanchez (2009, p.209) explicitam a sintética proposição de Leontiev de que o “sentido pessoal representa, não uma consciência individual oposta à

consciência social (significado), mas sim minha consciência social”. Evoca-se a afirmação vigotskiana de que o indivíduo se constitui como um tipo de microcosmo da sociedade, com a finalidade de se reiterar o ser humano como elemento constituinte e constitutivo da sociedade humana.

Considerações Finais

Este artigo constituiu-se como uma objetivação, que guarda como propriedade latente, um movimento inicial de organização de elementos teóricos favoráveis à proposição de um modo de se produzir momentos de reflexão, por meio de pesquisa guiada pelas categorias do materialismo histórico dialético e da psicologia sócio-histórica, constituindo reciprocamente, um processo de pesquisa e de formação docente. Ainda que, do ponto de vista histórico-social, não haja nada de novo numa proposição geral como esta, neste caso, defende-se sua razão de ser, por conter, como elemento singular, esta proposição, que ainda consta apenas de um tipo de movimento na consciência da autora deste texto. Mesmo que se considere que já se tenha participado de um espectro de variados ensaios, que se compôs, por meio de discussões, reflexões e estudos bibliográficos, derivados de um movimento de pesquisa, que se encontra em andamento, sob o título: “A dimensão subjetiva dos processos educacionais”.

Como mediação constante no processo de produção da referida pesquisa, compõe seu eixo propositivo, a finalidade geral de gerar avanços no desenvolvimento de novas produções acadêmicas e, reciprocamente, também novas e, efetivas, intervenções na realidade educacional, neste caso, na instituição escolar.

Com esta exposição, explicitou-se um conjunto de fundamentos filosóficos do materialismo histórico dialético e se sintetizou um pequeno conjunto de categorias favoráveis à análise

guiada pela psicologia sócio-histórica e à sustentação de pesquisas no campo da formação docente. Isto, mediante a reiterada defesa de que, ao se propor produzir pesquisas, mediadas pela psicologia sócio-histórica, o pesquisador compromete-se como um processo que lhe exige o domínio de elementos fundamentais do arcabouço filosófico que a sustenta.

Num processo guiado pela finalidade de contribuir com a ampliação do domínio dos meios necessários à objetivação de pesquisas mediadas pelo materialismo histórico dialético e pela psicologia sócio-histórica, objetivou-se este texto em quatro seções, que foram sustentadas, principalmente pelos seguintes autores, Leontiev (1978), de Lukács (1979), de Marx e Engels (1980), de Aguiar (2002), de Bock e Gonçalves (2009) e de Alfredo (2013). Na primeira seção, desenvolvida sob o título “Discussões iniciais: relações categoriais fundamentais”, explanou-se a relação de mútua constituição entre totalidade e historicidade. Defendeu-se a relevância da explicitação do modo como se compreende a dialética relação, que movimenta as partes e o todo, de qualquer que seja o objeto ou processo em estudo. Isso, sob mediação da explicação realizada, por Lukács (1979), a respeito do elemento como parte de um complexo total. Por fim, nesta seção, objetivou-se um primeiro movimento de articulação entre os elementos depreendidos da discussão sobre totalidade e historicidade e a proposição da categoria dimensão subjetiva da realidade social.

Na segunda seção, que recebeu o título “A dialética relação entre objetividade e subjetividade: o processo de apropriação e objetivação”, as características fundamentais do processo de apropriação e objetivação foram explicitadas, considerando-as como conteúdo fundamental, à produção de análises sobre a dialética relação entre o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano e a cultura, reafirmando esta relação como fundamento da compreensão da sociabilidade humana. Por conta da explanação objetivada, foram constituídas as con-

dições necessárias para afirmação de que as discussões condensadas nesta seção guardam em si, como mediação principal, elementos que sustentam a proposição da discussão sobre o processo de alienação como tema imprescindível ao campo de formação docente.

Na terceira seção, especificou-se a exposição, tomando como matéria central um conjunto de categorias da psicologia sócio-histórica. Mediante a determinação dos limites próprios da produção de artigos, apresentou-se, sinteticamente, um conteúdo, quiçá, considerado o suficiente para motivar, o leitor ao posterior aprofundamento. Por ser assim, articulou-se um conjunto de objetivações sobre psiquismo, consciência, pensamento, linguagem, significação, sentido e significado. Isso, sob a intenção de explicitar, apenas a indicação dos elementos imprescindíveis à objetivação de análises que guardem, em si, possibilidades de compreensão do ser humano como ser histórico, de constituição recíproca, que se realiza, no embate entre a singularidade e a universalidade, em particular circunstância histórico-social.

Por fim, na consolidação da presente seção, foram objetivadas as considerações finais indicando possibilidades de proposição de temas e problemas ao campo da formação docente.

Referências

ALFREDO, R.A. **Análise da Pedagogia de Makarenko por Lukács e a Relação entre o Processo Educativo e o Desenvolvimento Histórico-Social do Ser Humano: Contribuições à Psicologia Sócio-Histórica.** 2013. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.;

GONÇALVES; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002 (95-110).

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.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

_____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 95-110.

378

AGUIAR W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015

AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 54-72.

BOCK, A. M. B. (1999). **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortez.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009

COSTA, M.H.M. A Exteriorização da Vida nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. **Ensaio Ad Hominem/Estudos e Edições Ad Hominem** – nº 1, Tomo IV – Dossiê Marx (2001). São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.

HELLER, Agnes. **Sociología de la Vida Cotidiana**. Barcelona (Espanha): Península, 1994.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Actividade e consciencia. In: MAGALHÃES-VILHENA, V de (org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Trad. do inglês por Jorge Correia Jesuino. Lisboa: Horizonte, 1980, p.49-77.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Portugal/Brasil: Presença e Livraria Martins Fontes. (Coleção Síntese, vol I.), 4ªed, 1980.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, vol. III. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. O Significado Histórico da Crise da Psicologia: Uma investigação metodológica. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RELEVÂNCIA DA LEITURA PARA OS JOVENS INTERNAUTAS: reflexão pedagógica

Maria de Fátima Uchôa de Castro Macêdo

As inúmeras possibilidades de conexão digital representam uma estu-
penda conquista para a sociedade atual.
Mas a ânsia de estar *on-line* com tudo
e, principalmente, com todos, o tempo
inteiro, fez nascer um personagem: o
cibersolitário.

Allegretti, 2015.

381

Introdução

Decerto, vivencia-se, na contemporaneidade, extremo paradoxo sem resposta unívoca. Ao tempo em que se presen-
cia verdadeira corrida “ao ouro”, aqui representado por ino-
vações científicas e tecnológicas de grandes proporções e por

ânsia desenfreada pela titulação universitária, responsável pela expansão impensável da pós-graduação brasileira, na esfera pública e privada, persiste discussão incessante sobre o hábito de leitura entre os jovens.

Há uma ala que argumenta, com veemência, o fato de as redes eletrônicas de informação e de comunicação inibirem a leitura aprofundada e a escrita acurada, estimulando, mais e mais, o “folhear” rápido e desatento e o internês ou internetês. Este último refere-se ao neologismo (internet + sufixo ês) para nomear a linguagem adotada no espaço virtual, quando as palavras costumam ser a tal ponto abreviadas, que se transmutam em expressões, contendo, com frequência, entre duas ou, no máximo, cinco letras. Há ruptura de pontuação e acentuação, além de caótico desrespeito às normas gramaticais.

Em geral, com raras exceções, quem admite os malefícios da má redação e da má escrita, tende a apontar a decantada hipertextualidade também como dano, como se verá adiante, no item dois. Em contraposição, há docentes que, inspirados na educação como o ideário da formação cidadã, nos moldes do lendário Paulo Freire, não perdoam a má redação e a má escrita, em nome da modernidade, prosseguindo em luta contínua para que leitura e escrita persistam para os jovens internautas como elemento basilar em seu caminhar, conduzindo ao aprendizado não só da imposição de significados a palavras isoladas ou encadeadas em frases e parágrafos, mas, sobretudo, da leitura de mundo.

Dizendo de outra forma, cresce-se que, nunca em todos os tempos, a leitura está mais acessível como na atualidade, por conta das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) e, por conseguinte, devido ao acesso fácil e facilitado aos meios de comunicação *on-line*, em que a fonte de informação está disponível quase simultaneamente ao momento de sua produção. Diz-se a todo instante que o alcance é disposto com rapidez e as barreiras inexistentes. Acontecimentos agradáveis e

festivos, como entregas de prêmios internacionais de cinema ou intensos festivais nacionais e internacionais de música são vistos mundo afora, tal como ocorre com olimpíadas e certames esportivos de diferentes modalidades. De forma não amena, o mesmo ocorre com atentados terroristas, como os acontecimentos do último dia 13 de novembro de 2015, que abalaram Paris, retransmitidos praticamente ao vivo no mundo inteiro, depois de poucos minutos ou segundos.

Reitera-se que crianças, jovens e adultos se deparam, hoje, indistintamente, com portais e sites de informação e se dão conta de um mundo diferente, modificado multiculturalmente. Várias culturas se mesclam e se agregam, como se comportamentos tendessem a se igualar para cidadãos de diferentes origens graças ao uso a fontes variadas de informações.

O que é incontestável é que não há como retroceder. Tecnologias aqui estão e vieram para ficar. A leitura persiste e não desaparecerá. É desnecessário retomar o longo percurso da leitura e da escrita no decorrer da civilização para entender que resta ao homem contemporâneo, jovem ou adulto, criança ou ancião, enfrentar a série de mutações que caracterizam o século XXI e que se anunciam precocemente para os séculos vindouros. Trata-se de referência de cunho educacional, social, cultural, econômico e, naturalmente, de ordem tecnológica, cujas consequências variam de coletividade para coletividade, assumindo atitudes positivas ou negativas, promissoras ou contraproducentes.

São aspectos bons ou ruins ou simplesmente incolores dos “novos tempos” [...] São tantas as transformações sociais, que é impossível nomeá-las ou numerá-las. Mas, sem dúvida, decorrem, em grande escala, dos avanços científicos e tecnológicos. E como inevitável, essas mudanças atingem nossa vida individual e profissional. Há profissões que morrem ou agonizam, como as de copidesque, sineiro, sapateiro, moleiro e alfaiate. Há profissões que nascem e se fortalecem, como as de blogueiro político; *help desk* (presta

assessoria na área de informática a pessoas físicas e jurídicas); *hacker* de segurança (tenta prevenir possíveis ataques de *hackers* aos sistemas informatizados); *webmaster* (gera e operacionaliza *sites*); e *webdesigner*, responsável pelo aspecto visual dos *sites* na *world wide web* (em português, Rede de alcance mundial, também conhecida como *web* ou *www*) (TARGINO, 2009, p. 120-121).

Indo além, há profissões que tendem a se modificar. É o caso da docência em qualquer instância. Por sobrevivência, na atualidade, os professores devem ir além das tarefas rotineiras para seguir atentamente os rumos da sociedade na qual estão inseridos com o fim precípua de compreender melhor o educando em suas ânsias e expectativas. Nessa tentativa de se fixar no universo do jovem internauta, de início, o mestre deve atentar para uma preocupação básica que perpassa sua atividade pedagógica:

- Portais e *sites* são confiáveis?
- As informações que circulam diuturnamente são construtivas?
- Os jovens internautas estão tendo tempo para refletir sobre o material acessado?
- Que tipo de leitura os jovens estão desenvolvendo?

Tais perguntas, decerto, demandam conhecimento técnico do corpo docente no que concerne às fontes de informação fora e no âmbito da internet (TOMAÉL, 2012), além, obviamente, de significativo conhecimento acerca da produção textual / tipologia de leitura / análise de gêneros e sua compreensão, como Marcuschi (2008) bem desenvolve. Ademais, aqui vale uma diferenciação entre acesso à informação e leitura. No primeiro caso, é a informação rápida e irrefletida. Numa perspectiva democrática, todos possuem acesso garantido à informação, conforme prescrito na Constituição Cidadã. No

segundo, a leitura pressupõe ato deliberado, intencional e refletido. Configura-se, em seu cerne, como busca deliberada para a aquisição de novos conhecimentos. Pressupõe, além do mais, uma base anterior que se complementa com a leitura atual.

O fluxo informacional corrente que se anuncia e se enuncia a cada instante não é sinônimo de mais conhecimentos, haja vista que o repertório cognitivo pressupõe, irreversivelmente, a assimilação de novos conteúdos que se sedimentam. Os jovens internautas estão tendo a seu dispor uma quantidade imensurável de dados e / ou de informações (estes guardam diferenciação aqui não explorada porque está fora do interesse central do capítulo) e tais elementos não asseguram o domínio de conhecimentos emergentes. O que os jovens precisam, na verdade, é de leitura contextualizada e que lhes induza a reflexões acerca de seu entorno e de sua própria vida e coletividade, com o fim principal de acarretar mudanças evolutivas em suas existências. Ou seja, leitura de qualidade. É nesta perspectiva, que se discute a relevância da leitura para os jovens internautas, numa tentativa de suprir subsídios à formação docente e à formação cidadã da comunidade escolar.

Em suma, objetiva-se, mediante pesquisa bibliográfica e descritiva, discorrer sobre as mudanças comportamentais e seus efeitos no meio social em que os jovens da sociedade contemporânea atuam. Privilegia-se o ponto de vista pedagógico, levando em conta educadores preocupados com a formação plena do indivíduo, à semelhança do citado Paulo Freire (1987, 1999, 2002) e possíveis soluções que evitem a tendência do internauta altamente conectado, mas, essencialmente, caracterizado como cidadão cibernético. Isto requer reflexão acerca da formação e da atuação docente no sentido de trabalhar em conformidade com as expectativas da sociedade contemporânea, em linha de atuação que dê continuidade à tese de doutoramento e a trabalhos posteriores da autora, a exemplo de Macêdo (2005, 2013).

Desenvolvimento

Como antes enunciado, não há intuito de desenvolver a história da leitura e da escrita no decorrer dos tempos históricos, embora se saiba que a origem da leitura remonta aos povos primitivos. Em cavernas escuras e sombrias, o homem busca, desde então, interpretar os traços das figuras existentes nas paredes ou muros circundantes, em típica e primitiva prática de leitura. Há um contexto. Há um texto. Há uma mensagem. Isto é, um conteúdo informativo integra e complementa a imagem transmitida por meio das gravuras das cavernas.

Reitera-se, porém, que o intuito deste capítulo é tão somente refletir sobre o nível de leitura do jovem internauta frente aos encantos e desencantos subjacentes à era virtual que, ao tempo em que une, afasta pessoas de pessoas, e, de forma similar, une e afasta o homem (jovem ou não) dos livros e da leitura. Exemplo cômico ou trágico-cômico são as palavras do escritor britânico, Malcom Gladwell. Indiferente à sua posição de colaborador da revista norte-americana *The New Yorker*, afirma publicamente na mídia nacional e internacional, muito recentemente, 16 de novembro de 2015: “Muita gente costumava ler livros porque não havia mais nada para fazer em seu tempo. Mas agora há.”

À primeira vista, suas palavras chocam: lia-se porque não havia o que fazer. Lia-se por simples “vagabundagem.” Depois do susto imediato, reflexão pedagógica e não mais emocional permite inferir algo extremamente verdadeiro das palavras do jornalista. O livro impresso, o *electronic book (e-book)*, o audiolivro, o videojornal e toda e qualquer parafernália enfrentam mil outros “diabinhos” mais faceiros e cativantes – *posts* em portais e *sites* da internet, *blogs*, *fotoblogs*, redes sociais / *facebooks*, grupos de discussão, *smartphones*, *tablets* e assim sucessivamente. Nas telas de celulares, um desfile de fotos incríveis; *whatsApps* para lá de engraçados, muitos dos quais explo-

rando temas políticos brasileiros atualíssimos; recursos de *instagram* e de *twitter*; etc. Os dispositivos eletrônicos, destaque para os *smartphones*, estão por toda parte – salas de refeição das famílias, comemorações festivas de casamentos, pedidos de namoro ou de noivado, e, como não poderia deixar de ser, em sala de aula, qualquer que seja o nível de aprendizado.

Ora, Paulo Freire costumava dizer, em tom enfático, que somente a partir da leitura do contexto social, é possível alcançar a compreensão do significado linguístico das palavras em seu todo. Indo além, somente com a percepção do contexto social é possível alcançar a compreensão do comportamento do educando. Para Freire, o contexto é, essencialmente, o mundo. Tal qual um andarilho do saber, afirma, em suas peregrinações, que alfabetizar ou se alfabetizar, aprender a ler ou ler, ensinar a escrever ou escrever constituem, em sua plenitude, ações que permitem ao ser humano decifrar o universo e o outro, e, obviamente, a decifrar a conjuntura de inserção.

Em sua visão, o mundo da cultura que coincide com o mundo da história é um universo de libertação e de múltiplas opções. Diante de possibilidades tão amplas, a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e / ou renegada. Por isso, reafirma o autor em referencia, a capacitação do ser humano em torno de saberes instrumentais jamais prescinde de sólida formação ética. Afinal, uma das tarefas mais importantes da prática educativa e crítica é oferecer condições para que os educandos em relação uns com os outros e todos eles perante o mestre preconizem a experiência profunda de assumir-se “[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capazes de ter raiva, porque capaz de amar”, segundo palavras literais de Freire (2002, p. 23).

E, de fato, ainda nos anos 80, ele vai além e se antecipa às mudanças profundas que alteram a humanidade, em especial, desde as décadas de 80 e 90 do século passado. À época,

recomenda uma leitura em que seja possível ao educando ler o mundo / o universo / a vida “[...] como um texto universal e ler a palavra em diferentes suportes e contextos, ampliando-se a capacidade crítica, evitando o *status* de assujeitado da história, incluindo-se na sociedade do conhecimento” (FREIRE, 1987, p. 25). Quer dizer, da mesma forma que a vivência do mundo conduz à leitura da palavra, a influência da leitura marca e determina a magnitude da consciência do homem no que diz respeito ao meio e às idiossincrasias de cada momento histórico e espacial.

Aqui, vale a pena revisitar o livro “Leitores para sempre” do sociólogo Pedro Demo (2006), em especial, o capítulo intitulado propositadamente “A importância do ato de ler”, designação de texto homônimo de Paulo Freire. Nele, P. Demo, tomando como referência a era informacional, e, em especial, a leitura virtual como o desafio do momento atual, discute as palavras freirianas de incitamento, segundo as quais a leitura do universo antecede irreversivelmente a leitura da palavra e esta, por sua vez, implica a continuidade da leitura infinita do universo que circunda o homem.

São axiomas que não apenas confirmam Morin (2000, p. 63), para quem “[...] apenas o sábio mantém o todo constantemente na mente, jamais esquece o mundo, pensa e age em relação ao cosmo”, mas também, evidenciam o fato de que as TIC *per se* não são determinantes para a formação docente e / ou do educando, uma vez que são meros instrumentos a favor da humanidade e do processo educacional. Impossível descartar a veracidade que há na fala de Demo (2006, p. 11), quando assegura que “uma democracia de qualidade só é possível com uma população que sabe pensar. Saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler.”

Nos descaminhos da leitura na vida estudantil, muitos alunos, em sua condição de jovens e de internautas, não aderem ao prazer da leitura no ensino formal, porque parcela significati-

va dos textos impostos está descontextualizada de seu entorno, com o agravante de que são numerosos os educandos que mantêm o primeiro contato com livros e bibliotecas no ambiente escolar e não familiar. A razão está na inegável estratificação social que faz do Brasil um recorte de mil brasis distintos e injustos. Como decorrência, somente quando de seu ingresso à escola e no convívio sistemático com grupos sociais, crianças e adolescentes descobrem a leitura. Deveria ou poderia ser distinto: com base em experiências prévias de leitura que cada aluno traria consigo, educadores teriam condições mais favoráveis para explorar conhecimentos coletivos, permitindo à criança, ao adolescente e / ou ao adulto vivenciar novas formas de descoberta de mundo via textos impressos ou eletrônicos.

Em espaço doméstico ou social, urbano ou rural, favorável e receptivo, o alunado poderia se preparar com mais afinco para a apreensão do texto escolar, adquirindo, pouco a pouco, o gosto e o deleite pela leitura, independentemente do suporte impresso ou eletrônico – esta é uma grave questão que passa despercebido e assume, por equívoco, com frequência, o posto de primeiro lugar. Dizendo de outra forma, num mundo coalhado de potencialidades tecnológicas ou em rincões longínquos e distantes dos atraentes *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *whatsApps*, *instagram* e *twitter*, a família – pais e familiares em geral – persiste a manter sua função primordial na formação do indivíduo. No entanto, em termos de realidade nacional, empiricamente e em linha teórica, como Delors *et al.* (1997) comprovam, o contexto familiar, em geral, nem figura como exemplar nem como recurso mais expressivo. Numerosos brasileiros não têm contato com o livro como objeto de formação e de entretenimento dentro da família. Mesmo assim, há anônimos perdidos nas multidões das capitais brasileiras ou de suas zonas rurais e distantes, que, apesar de sérias dificuldades, conseguem, ainda que tardiamente, descobrir a leitura como forma de libertação.

A apreensão do texto escolar deve subentender a desmistificação da palavra escrita e o combate ao caráter quase sempre autoritário e livresco às formas pelas quais os livros didáticos e os denominados paradidáticos são apresentados em sala de aula. Caso isto não se dê, o resultado é “a docilização dos estudantes, gerando a falsa crença de que tudo o que está escrito ou impresso é necessariamente verdadeiro” (DEMO, 2006, p. 17).

O interessante é constatar que os temas subjacentes à leitura no que mantêm de mais essencial em termos conceituais, qual seja, a pedagogia da leitura, com suas vertentes – alfabetismo, alfabetização, analfabetismo, analfabetismo funcional, letramento, leitura e escrita, capacidade de questionamento e de criatividade, etc. – prosseguem em sua complexidade, não importa a diversidade terminológica. O que altera substancialmente é a realidade circundante, ou seja, é o contexto em que o leitor agora se encontra. Em vez da passividade do livro lido no parque verdejante, ele enfrenta, a cada dia, o desafio de garimpar informações e textos que lhe conduzam a uma leitura reflexiva em meio à avalanche de informações perdidas na internet.

Gradualmente, eis a internet nos cinco continentes e em todos os segmentos de atividades, muito além da mera consulta de informações ou da leitura de textos. Hoje, tomando como referência a verdade irrefutável de que o ponto de união entre os homens se apoia mais e mais no aparato do consumo, a Grande Rede adere à rota comercial e se impõe como verdadeiro “mercado persa digital”, onde é possível traçar os mais diferentes planos, além de adquirir os mais distintos objetos, incluindo livros recém-lançados ou editar obras em quatro ou múltiplas mãos. Aliás, um exemplo emblemático da força da leitura no espaço virtual é o fim, anunciado em novembro de 2015, do *reprint* brasileiro da revista norte-americana *Playboy*, publicada pela Editora Abril, desde a década de 70, ou seja, mais de 40 anos de existência:

O dilema da Playboy [...] é [...] profundo. Nascida com o apoio de um grande público adolescente, a revista ressent-se hoje da migração desse público para a internet, onde a oferta de fotos – e vídeos – sensuais, com mulheres de sonhos, é ampla e franca. Por que comprar uma revista de papel, com ensaios estáticos, se uma busca no *google* pode oferecer muito mais diversão a custo zero, é outra pergunta que, ao que parece, os leitores da revista estão se fazendo (REVISTA Playboy chega ao fim, 2015).

Reitera-se, pois, que, agora, bem mais do que antes, as oportunidades de leitura são mais amplas e diversificadas, além de se refletirem no dia a dia. Como decorrência, há visível incremento das modalidades de fontes informacionais que integram os tradicionais livros, revistas, artigos e jornais, além da variedade imensurável de suportes disponíveis no espaço virtual. A leitura se dá em formatos e suportes variados, que ainda incluem o livro, mas a leitura digital e o ciberespaço abrem caminhos inusitados e desafiadores para os jovens internautas, graças a algumas de suas notáveis e notórias potencialidades, sem que, repete-se, o suporte seja o elemento determinante para impor a qualidade de leitura e a excelência do leitor.

Dentre os potenciais da Rede, destaque para a hipertextualidade. Considerada um dos trunfos máximos da internet, a hipertextualidade, ao tempo em que dá poder de comando aos leitores, desde muito cedo, para que escolham seus caminhos de leitura e construam metatextos variados e imprevisíveis, originados de interconexões com outros documentos de um mesmo autor ou de vários outros, permite que os leitores se percam num manancial de referências sem limites. Porém, ao lado desse aspecto positivo e apontado como promissor, o hipertexto mantém uma faceta obscura, qual seja, ao tempo em que o jovem (ou não) internauta fixa seu próprio percurso de leitura, mediante rumo não linear, haja vista, que duas pessoas ou mais, lendo ao mesmo tempo um mesmo texto podem seguir caminhos completamente diferentes, por conta dos *links* ou nós que

adotam, há o risco real de se perderem ou, mais, adotarem uma leitura extremamente superficial e fragmentada, pouco lembrada pelos fanáticos do hipertexto. Afora isto, as leituras dos jovens internautas parecem, hoje, se ater a verdadeiras “colchas de retalho”, não só graças às potencialidades hipertextuais. Há, ainda, a chance advinda de “apostilas” postas em bancas de fotocopiadoras das instituições de ensino superior (IES), de cópias de trechos sem autoria ou de apontamentos de colegas de sala e muito mais.

Ao lado da hipertextualidade, chama atenção a multimídia inerente ao espaço cibernético. A chance é real e nada tem de ilusória. A internet agrega diferentes aportes à leitura de um mesmo texto ou trecho, perfazendo uma multimodalidade quase inesgotável de recursos. São animações icônicas, efeitos sonoros, tabelas tridimensionais e assim por diante. Tal como a hipertextualidade, a convergência midiática, apesar da expressiva prerrogativa de beneficiar o indivíduo lhe permitindo selecionar o material que vai ler, ver ou ouvir, consiste em nítido entrave no quesito fluidez da leitura. Contribui para a dispersão do foco face à variedade de *links* e diferentes trilhas a seguir (MACÊDO, 2013).

Sob tal perspectiva, e em consonância com a interatividade inerente ao ciberespaço, a teoria mais adaptável à leitura midiática parece ser a concepção interacionista do psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky, pioneiro na noção de que a formação intelectual da criança se dá em função das interações sociais e condições de vida. Ora, se para Vygotsky (2000a, 2000b), a relação entre texto e sujeito se efetiva mediante interação e / ou contribuições interpretativas do público, a fluidez do processo de leitura sofre certo comprometimento, salvo quando o indivíduo é dotado de habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, que não o imobilizam.

É preciso que o leitor permaneça alerta para o entendimento de que o alfabetismo vai além da posse dessas habilida-

des para se configurar como práticas sociais exercidas, de forma efetiva, num contexto social específico, como previsto por Demo (2006), quer este contexto seja virtual ou não. Na verdade, o que vale, prioritariamente, é o entendimento de que se a leitura no espaço virtual favorece novos formatos de interação de como sobreviver na sociedade da informação ou sociedade da aprendizagem ou sociedade do conhecimento (ou a terminologia que se atribua), há inegável possibilidade de aquisição e de assimilação de novos conhecimentos, caso exista, como previsto, em detalhes, pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2005), uma permanente e sistemática revisão do professor em relação às suas competências para atuar de acordo com as expectativas da coletividade e do educando, em especial, cumprindo alguns itens por ele sistematizados, com ênfase para dois grandes itens. São eles: uso das inovações tecnológicas e sua formação continuada.

I. Utilizar Novas Tecnologias

- Adoção sistemática da informática na escola.
- Emprego de editores de texto.
- Uso contínuo das potencialidades de *softwares versus* objetivos dos conteúdos programáticos.
- Adoção da telemática para comunicação a distância.
- Utilização de ferramentas multimídia no ensino.
- Desenvolvimento de competências baseadas numa cultura tecnológica.

II. Administrar sua própria formação contínua

- Saber explicitar as próprias práticas.
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas docentes.
- Estabelecer balanço próprio de competências e um

programa pessoal de formação contínua.

- Envolver-se efetivamente em tarefas no âmbito do sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas docentes e dela participar com atenção.
- Atuar como agente do sistema de formação contínua.

É inquestionável que a proposta do sociólogo suíço (verdadeira referência em áreas alusivas às práticas pedagógicas) merece atenção, uma vez que, reconhecidamente, não há retorno ao mundo das cavernas. No entanto, é preciso que, cada docente escolha seu caminho e sua direção mais adequados, e, principalmente, siga seu próprio ritmo, respeitando e, ao mesmo tempo, desafiando suas limitações. Impossível estagnar. É necessário desvendar as fontes de informação que estão vivas e vívidas na internet, atraindo avisados e desavisados, como Maria Inês Tomaél (2012) descreve, com atenção, para orientar alunos e orientandos, e debater com colegas. Aliás, as palavras da jornalista Fernanda A., por seu nível de atualidade e pela dose de empirismo, merecem reflexão apurada:

[...] não há nenhuma magia, romantismo nem encantamento no atraso. Seria absolutamente descabido demonizar os avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da internet, e a revolução trazida por eles, em especial no quesito comunicação. Ao mesmo tempo, parece inegável haver um ponto a partir do qual as relações virtuais passam a andar na mão oposta à de suas principais conquistas – minando os relacionamentos pessoais “reais” (ALLEGRETTI, 2015, p. 82).

Logo, o uso das inovações tecnológicas não pode ou não deve corresponder a desamor ou à má educação. Do ponto de vista pedagógico, as redes sociais podem, sim, servir como pontos de arranque para desencadear reflexões em sala de aula sobre questões da atualidade e de interesses comuns, comba-

tendo “a ferro e a fogo” a cibersolidão e os cibersolitários que se expandem aos borbotões nos bares escuros de esquinas fortuitas. Trata-se de recurso exemplar para propiciar aos jovens internautas mudanças comportamentais em prol da cidadania e da construção de novos conhecimentos, capazes de elevar a qualidade do ensino e contribuir para a inserção do aluno nos diferentes segmentos sociais de modo a promover suas múltiplas dimensões cidadãs.

Conclusão

Por fim, como dito na etapa introdutória, o tema – relevância da leitura para os jovens internautas: reflexão pedagógica – não favorece posicionamento consensual. Aliás, o consenso nem sempre é satisfatório. Frase atribuída à ex-Primeira Ministra Dama Margaret Thatcher, Reino Unido, entre 1979 e 1990, afirma: “[...] o consenso parece ser o processo de abandono de todas as crenças, princípios, valores e políticas. Ou seja, é algo em que ninguém acredita e a que ninguém põe objeções.” De fato, o exposto até então deixa evidente que sucesso ou fracasso do educando não é, inexoravelmente, dependente do ambiente do educandário, tal como se dá com o leitor ou com a leitura de qualidade. O processo de ensino-aprendizagem deve preparar os alunos para etapas subsequentes ao universo escolar, tornando-os capazes de mobilizar suas aquisições escolares em prol de situações aquém do ambiente pedagógico, complementando ou reforçando pensamento anterior de Demo (2006, p. 32): o alfabetismo não se limita pura e “[...] simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico”.

Logo, se, incontestavelmente, as interações mediadas eletronicamente reconfiguram, a cada dia, a tessitura social e a

identidade cultural de povos e nações, rompendo a compressão da distância e da escala de tempo, de tal forma que o sistema de decisão torna-se planetário, sem fronteiras e sem limites, os resquícios do isolacionismo e do nacionalismo estão sendo rompidos, pouco a pouco. Sem a sanção de governos, pessoas do mundo inteiro tendem a intercambiar ideias e informações. Mas há toda uma ambivalência por trás desse lado de encantamento, a exemplo da expansão assombrosa do terrorismo, da prostituição, da pedofilia e de tantos outros males que subjazem à internet. Mesmo assim, no momento em que se para e se re-flete sobre a formação dos jovens internautas em sua condição de leitor, há muitos caminhos a seguir.

Em todos eles, incluindo os propostos por Perrenoud (2005) ou os rumos advindos da experiência prática de Allegretti (2015) e Targino (2009), há sempre a chance alvissareira de transmutar a internet em fervorosa e poderosa aliada do ensino-aprendizagem, a serviço da comunidade escolar e da coletividade em geral, incluindo associações de pais e amigos da escola e quaisquer outras. Há, pois, que prosseguir. Cidadãos, educadores e educandos, crianças e quaisquer indivíduos, independentemente da faixa etária, devem procurar estratégias atraentes. A tendência é a inserção de modelos criativos e diversificados. Há crescente resistência ao formato tradicional de ensino-aprendizagem, seja lá o que isto signifique, a depender da realidade onde a expressão é pronunciada. Há quem disponibilize textos em áudio. Hoje, os alunos estudam gravando o texto, em debate coletivo. Às vezes, ouvem a si mesmos e aos outros, formando uma rede de conhecimento. São os grupos de estudos que não precisam, necessariamente, se encontrarem presencialmente.

Macêdo (2005, 2013), ao longo de seus estudos envolvendo a Grande Rede, sempre reforça o fato de que, ao tempo em que as TIC afetam o comportamento do indivíduo, de qualquer gênero e faixa etária, no caso dos jovens, estes são

sempre mais sensíveis diante das mutações sociais e tecnológicas. A explicação é óbvia: a adolescência, que se estende, aproximadamente, dos 12 aos 20 anos é, por excelência, a fase da vida humana que mais se caracteriza por mudanças corporais e psicológicas. Como decorrência, a depender do perfil socioeconômico e das expectativas de vida, os adolescentes assumem posturas diferenciadas ante a leitura em material impresso ou no espaço virtual.

Há, entre eles, quem considere o hábito de leitura verdadeiro prazer ou deleite. Há quem, em sentido oposto, o considere entediante. Portanto, impossível adotar visão generalizada nem pro ou contra leitura impressa ou leitura na internet. O ser humano é mutante por natureza. Enquanto alguém consegue “digerir” um artigo de 15 ou mais laudas em seu computador, há jovens que fazem o *download* de obras inteiras, dando preferência à leitura do material impresso. Para outros, inexiste diferença quanto ao suporte, uma vez que valorizam, sobretudo, a motivação que há por trás de cada obra. Ademais, é oportuno lembrar que nada é definitivo ou indestrutível quanto a procedimentos conceituais, como Demo (2006, p. 33) acresce: “[...] dependendo da cidadania em jogo, a escola pode desconstruir um tipo de sociedade considerada predatória e contribuir para reconstruir outra mais igualitária.” Assim é com a leitura, com o leitor, com as concepções de alfabetismo, alfabetização, analfabetismo, analfabetismo funcional, letramento, escrita, etc.

Referências

ALLEGRETTI, F. A era da solidão acompanhada. **Veja**, São Paulo, p. 81-87, 9 set. 2015.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1997.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MACÊDO, M. de F. U. de C. **Internet e leitura**. Teresina: Edufpi, 2013.

_____. **A internet na universidade brasileira**. Teresina: Edufpi, 2005.

398

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Ed, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REVISTA Playboy chega ao fim. 2015. Disponível em: <<http://grupoimagem.org.br/revista-playboy-chega-ao-fim-veja>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

TARGINO, M. das G. Internet: ante isto e depois disto, o jornal, onde fica? In: TARGINO, M. das G.; CASTELO BRANCO, S.; CARVALHO, C. P.; MAGALHÃES, L. (Org.). **Comunica-**

ção, educação e cultura na era digital: Intercom Nordeste 2009. Teresina: Edufpi, 2009. p. 120-143.

TOMAÉL, M. I. **Fontes de informação na internet.** Londrina: Eduel, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

PARTE 3

PESQUISA & EDUCAÇÃO

Gestão e Políticas Educacionais

GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS DA EDUCAÇÃO: Análise do PDDE da Escola Municipal Mário Covas de Teresina/PI

Francisca Maria Cosme de Carvalho
Geany Rosa Patrício de Santana
Raimundo Saraiva de M. Filho

403

A educação, direito social do indivíduo, foi garantida pela Constituição Federal (CF) de 1988 e confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Os processos educacionais garantidos no Brasil têm como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 1988).

Para garantir o cumprimento do dever do Estado com educação escolar pública para todo cidadão brasileiro, a CF estabelece a origem dos recursos públicos e privados destinados ao desenvolvimento e manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. A organização do sistema educacional brasileiro prevê o financiamento da educação caracterizado

pela divisão de competências e responsabilidades entre a união, os estados e municípios, ficando a cargo da união o repasse de 18% da sua receita e os estados, o distrito federal e municípios com repasse de 25%. Para ratificar o papel do estado com a educação dos brasileiros, estabelecido na CF, a LDB preceitua as responsabilidades dos entes federados, determinando suas ações em relação à organização, à oferta e ao financiamento do sistema educacional.

Entre os recursos públicos destinados ao financiamento da educação, repassados aos municípios, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é o recurso federal que contabiliza um grande volume de repasses. O dinheiro é depositado em conta bancária do gestor da unidade de ensino, sendo deste a responsabilidade por melhor aplicá-lo de acordo com as necessidades da escola e em observância aos preceitos legais de movimentação de recursos financeiros públicos.

Criado em 1995, o PDDE, destinado a prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas da rede pública de educação básica e às escolas privadas de educação especial e indígena, mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Objetiva promover melhorias na infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino e incentivar a autogestão escolar.

Sobre o sistema de ensino da cidade de Teresina, constata-se que vem melhorando e alcançando índices vantajosos e tornando-se referência nacional como polo consolidado na área de educação, oferecendo atualmente educação de qualidade do ensino infantil até o nível de doutorado. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009 das escolas da rede pública municipal de Teresina, ficou em primeiro lugar no Nordeste e

em terceiro lugar dentre as capitais brasileiras.

A Escola Mário Covas, objeto deste estudo, apresenta IDEB de 4,7 e está acima da média nacional que é de 4,2. Ficou acima também da média estadual que é de 4,1, porém, está abaixo do índice municipal, onde o IDEB observado em 2011 foi de 5,2.

Para manter essa situação e elevar os índices, a escola trabalha com os programas “*Mais Educação*” e “*Acelera*” e com o projeto “*Da leitura da vida para a leitura na escola*” que trabalha no âmbito escolar a leitura e escrita, evidenciando que o aporte de recursos financeiros permite uma diversidade de ações educacionais que favorecem o desenvolvimento do educando e consequentemente os índices avaliativos das escolas.

Nesse contexto, objetivou-se analisar a gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nos aspectos administrativo, financeiro e didático, através de um estudo de caso realizado na Escola Municipal Mário Covas, localizada na cidade de Teresina, que no ano de 2013 recebeu um total de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) para ser investido no alcance de metas.

O estudo do referido tema é de suma importância para as áreas de financiamento da educação, gestão escolar e de programas do ensino público municipal, por contribuir com informações atualizadas sobre administração escolar do município objeto deste estudo. Fornecerá também um retorno para a Secretaria Municipal de Educação, sobre a aplicação dos recursos investidos em educação. Demonstrará para os gestores públicos do ensino básico a fundamental importância da aplicação correta destes recursos para melhoria da qualidade do ensino.

Gestão Pública e Escolar

Administração enquanto ciência teoriza sobre o gerenciamento dos recursos e objetivos organizacionais. A palavra administração vem do latim “*administratio*” que significa “di-

reção, gerência” e por ser um processo dinâmico de tomada de decisões, exige a figura do administrador, em qualquer esfera, em qualquer tipo de organização, atuando balizado pelos princípios gerais da administração. Princípios estes que estão presentes no gerenciamento de uma escola seja ela pública ou não.

A administração faz-se presente em vários âmbitos da vida em sociedade. O homem, por realizar tarefas cada vez mais complexas, necessita de ações coordenadas que o levem a um objetivo desejado. Dessa forma a escola, para utilizar adequadamente seus recursos e realizar fins determinados, precisa ser administrada. Papel este exercido por seu diretor.

Administrar os recursos implica utilizá-los de forma racional, ou seja, usar a razão para efetuar qualquer ação. Isto implica em priorizar e garantir a aplicação de acordo com os fins almejados e preceitos legais. Essas duas proposições não podem se dissociar, pois estão intimamente relacionadas.

Inicialmente, porque os recursos não são infinitos, eles têm um determinado valor e sua aplicação necessita ser planejada antes de ser posta em prática. Sobre o planejamento Paro (2006, p. 29), diz que:

Tanto pode existir uma prática administrativa espontânea, na qual a utilização dos recursos, embora realizada de maneira racional, é feita mais de modo a atender às necessidades imediatas que vão surgindo no processo prático, sem que tenha uma visão clara e consciente de como isso se dá, quanto uma administração reflexiva, na qual além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência. (PARO, 2006, p. 29).

A utilização racional dos recursos precisa atender aos objetivos propostos para eles. A administração de uma escola não tem como objetivos apenas questões burocráticas, há, por exemplo, a necessidade de armários e birôs para a realização

dos trabalhos. É necessário também investimento na qualificação do corpo docente e na aquisição de materiais pedagógicos para que ela atinja o seu objetivo último: a aprendizagem dos alunos.

A gestão da educação é o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147).

O gestor de escola pública assume atividades múltiplas dentro da instituição, podendo trabalhar, segundo Gayoso (s/d), com gestão de orçamento, da infraestrutura, de pessoas, estabelecer e monitorar metas e indicadores, além da gestão pedagógica que é o cerne das atividades de uma escola. De modo geral deve definir prioridades, efetuar de forma planejada o cálculo correto dos gastos, elaborar orçamento geral, prestar contas de forma transparente com a devida comprovação de gastos.

A gestão de orçamento implica no gerenciamento dos recursos financeiros que chegam à escola, advindos de verbas estaduais, municipais e federais e compreende a tomada de decisão para a aquisição de itens definidos como urgente para a escola, bem como a divisão dos valores monetários existentes em caixa, pré-determinando os fins.

Por sua vez, a gestão de infraestrutura refere-se aos reparos e cuidados com a estrutura física da escola, bem como aquisição de móveis, conservação das instalações elétricas e hidráulicas, manutenção do prédio em si. Tudo isso necessita ser feito de acordo com o princípio da impessoalidade para contratação de serviços e equipamentos.

Também é atribuição do gestor escolar a gestão de pessoas, que inclui atividades como a lotação dos profissionais docentes de acordo com seus interesses e habilidades. Cabe ao gestor identificar esses interesses e agir da forma mais clara e íntegra possível, procurando motivar os docentes na intenção de elevar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, elevar os

índices de aprendizagem.

O estabelecimento de metas e indicadores claros que possam integrar os anseios da equipe docente e dar mais credibilidade a administração em vigor, é tarefa do diretor de escola, fixando-as a cada início de ano, em conjunto com os professores, dando origem a um documento chamado “Plano de Metas e Ações”¹. A cada final de ano, esse plano é avaliado, originando outro plano. Dessa forma, o gestor busca a uniformidade das ações, promovendo um momento para avaliação e reflexão sobre elas.

Interligada a toda e qualquer ação dentro da escola, existe a gestão pedagógica, destinada ao acompanhamento do trabalho do professor e de todas suas implicações, constituindo um processo de busca por excelência. Cabe ressaltar que apenas cobrar resultados não melhora a qualidade do ensino. É preciso dar suporte às suas ações, oportunizando o docente com programas de formação continuada.

Concluindo, enfatizamos que a nova Gestão Pública trata de renovar e inovar o funcionamento da administração pública, oferecendo oportunidades singulares, para melhorar as condições econômicas e sociais dos povos. (GARDE apud MARQUES, 2003, p. 221). No âmbito da gestão educacional os processos de renovação e inovação são imperativos, frente aos novos papéis assumidos pelos sistemas educacionais.

Recursos e Programas de Financiamento da Educação

Os recursos alocados para a educação, previstos pela

¹ A gestão escolar orientada por resultados tem logrado cada vez mais espaço na esfera pública e chegado às instituições escolares como premissa para uma educação de qualidade. A gestão por resultados é preocupação recente no campo da política educacional. Por tempo considerável, essa se orientou para uma cultura de processos, remetendo para o presente o desafio de construir uma cultura de resultados como imperativo da educação de qualidade (VIEIRA, 2005, pg. 15).

Constituição Federal e LDB com base em instrumentos legais que regem essa dimensão da gestão, provêm de recursos públicos, de empresas privadas e dos cidadãos.

Os recursos públicos têm origem em receitas de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Receitas como as de transferências constitucionais e outras transferências, da contribuição social do salário-educação e de outras contribuições sociais. Existe ainda o montante arrecadado em eventos ou em parcerias com o setor privado.

“A União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (CF, 1988, Art. 212 ; LDB, 1996, Art. 69).

É da esfera federal que provêm a maior soma de recursos para o ensino superior, enquanto estados e municípios repassam para o ensino fundamental, sendo estes administrados pelas Secretarias de Educação, que providenciam itens como estrutura física, carteiras e pagamento de funcionários.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, vinculada ao Ministério da Educação é o órgão que tem por finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo, observadas as diretrizes do plano nacional de educação.

Os recursos são canalizados através de programas e ações como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE); Salário Educação

(SE); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD); Programa Nacional de Livro Didático para Ensino Médio (PNLEM); Programa Nacional do livro didático para alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Dentre as formas de captação de recursos financeiros para a educação, enfatiza-se o Salário Educação (SE), que tem como origem a cobrança feita a empresas vinculadas à previdência social. Segundo Libâneo (2008) o SE foi criado através da Lei 4.462 de 1964 e corresponde à responsabilidade das empresas para com a educação brasileira. O Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) exerce papel de intermediário e, após inúmeras modificações, investe 2,5% do total da remuneração para os empregados. Oliveira e Adrião (2001, p. 95) mostram o “caminho” (grifos nossos) percorrido pelo SE:

[...] É recolhido ao INSS, daí remetido ao Ministério da Previdência que o repassa para o Ministério da Educação. Este remete a verba correspondente a dois terços para o Estado arrecadador, em cotas mensais, a chamada Quota Estadual do Salário-Educação (Qese). O terço restante, a cota federal, constitui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e é aplicado nos Estados e municípios com maiores defasagens educacionais. (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2001, p. 95).

Os gastos e divisão dos recursos são feitos pelos diretores de escolas imbuídos de autonomia para deliberar sobre as necessidades primeiras. Eles devem fazer uso dos recursos definindo as prioridades em parceria com os conselhos escolares e prestar conta para a comunidade escolar depois de terminado o processo. Sendo responsabilidade do diretor a elaboração de toda a planilha de gastos, ele precisa ser econômico ao geren-

ciar os recursos. Para isso, a pesquisa de preços é essencial.

Além de tudo isso, o gestor deve controlar o uso dos recursos dos programas, agindo com a maior transparência possível quando prestar conta dos gastos. Não deve sonegar impostos, pois implica em não arrecadação de divisas para o poder público e conseqüentemente, em falta de investimento na educação.

Os gestores de unidades escolares dos municípios têm suas ações amparadas e definidas pelos chefes do executivo municipal, segundo Libâneo (2008, p. 24):

Por meio de seu órgão administrativo, pode ser departamento, coordenadoria, divisão, secretaria ou outros, os municípios, em colaboração técnica e financeira com os estados e a união, devem administrar seus sistemas de ensino, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptar à sua realidade. (LIBÂNEO, 2008, p. 24).

Os programas de canalização dos recursos de um modo geral consistem em ações para melhoria de um determinado setor da sociedade. Ações organizadas e sistemáticas que objetivam um interesse em comum.

A exemplo destes programas, o PNATE, cujos repasses financeiros são feitos em nove parcelas, entre março e novembro, destinados a estados e municípios com estudantes da educação básica residentes na zona rural, chega às unidades de ensino via transferência automática, sem necessidade de convênio e os recursos devem ser utilizados no custeio de despesas diversas, como consertos mecânicos, compra de combustível ou terceirização do serviço de transporte escolar.

Outro canal de distribuição das verbas que vêm do governo federal é o PDDE. Este recurso é depositado na conta bancária da entidade executora da escola, geralmente a Associação de Pais e Mestres (APM), de forma rápida, com o objetivo de suprir necessidades básicas de manutenção, aquisição de material didático e formação de professores.

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

O PDDE é um canal de distribuição de verba do governo federal para as escolas de ensino fundamental das redes estaduais e municipais, escolas do distrito federal com mais de 20 alunos e para escolas de educação especial e indígena, mantidas por organizações não governamentais sem fins lucrativos, registradas no CNAS como beneficente de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

Implantado em 1995 pela Resolução FNDE/CD nº12, com a nomenclatura de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), o PDDE é um dos mais importantes programas de financiamento do ensino fundamental com características de gestão descentralizada. A descentralização da gestão escolar, uma das mais importantes reivindicações da comunidade educacional nos anos 1970 e 1980, efetiva-se com a implantação deste programa. A nova retórica da descentralização pautada na participação da sociedade na esfera pública tem como finalidade a aproximação entre financiamento e administração, tanto nas relações do poder público com o mercado quanto na transferência de responsabilidades para os municípios e para a escola, no caso da educação. (SANTOS, s/d).

Para Krawczyk (2002) apud Santos (s/d), a descentralização nas suas diferentes dimensões (para o mercado, municipalização e para a escola) consolida um dos principais eixos da reforma educacional em curso na América Latina, caracterizando uma nova organização e gestão do sistema educativo e da escola.

Independentemente da denominação, a idéia é a representação e participação de toda a comunidade escolar na sua constituição e gestão pedagógica, administrativa e financeira.

Com a ampliação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para o ensino médio e a educação infantil, as escolas

públicas dessas etapas de ensino deverão criar unidades executoras (UEXs) para receber recursos do programa. A UEx² é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, vinculada à escola, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas e que tem como objetivo gerir a verba transferida. Em geral, as formas mais comuns de unidade executora são os caixas escolares, os círculos de pais e mestres ou as associações de pais e professores. As escolas com mais de 50 alunos são obrigadas a ter a unidade executora para receber os recursos e aquelas que têm menos podem receber via prefeitura ou governo do estado. (FNDE, 2012).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é parte do conjunto de ações governamentais implementadas com o intuito de propiciar a universalização e a elevação da qualidade do ensino, de modo que toda criança tenha acesso e possa permanecer em uma escola dotada de recursos didáticos pedagógicos e humanos bem preparados com vistas a promoção da equidade de oportunidades educacionais, como meio de redução das desigualdades sociais e de consolidação da cidadania. (FNDE, 2012).

O Programa agrega, além da autonomia administrativa, a participação constante da sociedade nas decisões sobre prioridades e necessidades das escolas. Em vista da sua característica operacional e democrática na aplicação dos recursos, o PDDE

² As atribuições da UEx são: administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, distritais e municipais; gerir recursos advindos de doações da comunidade e de entidades privadas; controlar recursos provenientes da promoção de campanhas escolares e de outras fontes; fomentar as atividades pedagógicas, a manutenção e conservação física de equipamentos e a aquisição de materiais necessários ao funcionamento da escola; e prestar contas dos recursos repassados, arrecadados e doados. Qualquer membro da comunidade escolar pode ser o presidente da UEx, não há obrigatoriedade de o cargo ser exercido pelo(a) Diretor(a) da escola ou por servidor público. (FNDE, 2012).

passou a agregar em sua forma de transferência e execução, várias outras destinações de recursos que concorrem sobremaneira na qualidade e melhoria da educação básica. Esse fato levou a sua institucionalização, primeiramente pela MP nº 1784/1998 e posteriormente pela Lei nº 11.947, de 16/06/2009.

Segundo o relatório Anual de execução do PDDE e PAE-D\2006-MEC, é objetivo do PDDE:

“Assegurar às escolas melhores condições físicas e pedagógicas, de modo a contribuir para a elevação da qualidade do Ensino Fundamental, tornando sua oferta equitativa; reforçar autonomia gerencial e a participação nas unidades de ensino de alunos, pais de alunos, professores, diretores e demais profissionais da educação, colaboradores, voluntários e todos aqueles irmanados pelo propósito comum de tornar a escola uma organização que propicie ensino de qualidade.”

414

O programa engloba várias ações e objetiva melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica.

Os recursos destinam-se a pequenos reparos nas unidades de ensino e à manutenção da infraestrutura do colégio. Também podem ser utilizados na compra de material de consumo e de bens permanentes, como geladeira e fogão. Ao longo dos anos, novas ações foram incorporadas e, hoje, também financia a educação integral e o Programa Atleta na Escola.

O monitoramento do PDDE é feito em escolas públicas de educação básica e estabelecimentos privados de educação especial e indígena, beneficiados pelo programa em ambos os municípios.

Os recursos são transferidos anualmente pelo FNDE independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos matriculados no

ensino fundamental, extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Assim, o dinheiro continua a ser repassado às escolas uma vez por ano, tendo como base o número de alunos, via depósito em conta bancária das unidades escolares sem necessidade de convênio, cabendo às escolas utilizar os recursos financeiros de acordo com as decisões dos órgãos colegiados da instituição, devendo ser empregados nas seguintes finalidades:

- Aquisição de material permanente;
- Manutenção, adaptação, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;
- Avaliação de aprendizagem;
- Capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação;
- Implementação de projeto pedagógico e;
- Desenvolvimento de atividades educacionais.

É vedada a aplicação dos recursos do programa para pagamento de:

- Servidores de qualquer esfera administrativa;
- Prestadores de serviços de qualquer atividade;
- Festividades e comemorações;
- Água, energia, telefone e taxas de qualquer natureza;
- Combustível, material para manutenção de veículos, transportes para desenvolver ações administrativas e;
- Cheque, extrato bancário e encargo por devolução de cheque, além de outros (via acordo firmado com o FNDE, os bancos fornecem talões, saldos, extratos e garantem a manutenção da conta, sem ônus para a escola).

Procedimentos Metodológicos

Para realização deste estudo foi realizado pesquisa bibliográfica e de campo de caráter exploratório, que teve como obje-

to de estudo a Escola Municipal Mário Covas, situada na região do grande Dirceu no bairro Gurupi, na cidade de Teresina. Esta atende alunos do ensino fundamental menor nos turnos manhã e tarde e a noite trabalha com a educação de jovens e adultos (EJA), contando com um total de 986 estudantes.

A pesquisa bibliográfica deu-se em livros, artigos científicos e sites sobre gestão pública e escolar e os dispositivos normativos e legais de financiamento da educação e ensino, visando responder às indagações da questão de pesquisa. Inicialmente foi apresentado o contexto da administração pública enquanto teoria que fornece os conceitos de gestão pública e escolar, seguida da apresentação dos mecanismos existente de captação de recursos financeiros e os programas e projetos para transferi-los para as unidades dos sistemas educacionais. De modo específico, detalhou-se o PDDE, mostrando sua normatização, características, aplicabilidade, funcionalidade, controle e fiscalização.

Dados secundários foram coletados junto à secretaria municipal de educação SEMEC.

A pesquisa de campo utilizou como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada direcionada à gestora da escola e observação direta. As perguntas objetivaram analisar a administração do PDDE na visão da gestora da Escola Municipal Mário Covas; colher dados sobre a estrutura física, administrativa e pedagógica; corpo funcional, docente e discente.

Para a classificação e análise dos dados coletados e interpretação dos resultados usou-se os procedimentos sugeridos por Lakatos e Marconi (2007).

Caracterização da Escola Municipal Mário Covas

A Escola Municipal Mário Covas, situada na Avenida Alcira Ribeiro de Carvalho s/n Residencial Frei Damião, Bairro Gurupi, na zona sudeste da cidade de Teresina, foi fundada em

abril de 2001 e atende crianças do 1º ao 5º ano.

Segundo dados do Censo 2012 a escola tem 716 alunos regularmente matriculados nos turnos manhã e tarde, possui 22 professores efetivos, 11 estagiários e 21 funcionários entre apoio pedagógico e serviços gerais.

Sua estrutura interna é composta de uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professor, uma sala de coordenação pedagógica, 16 salas de aula climatizadas, uma sala de leitura, uma quadra de esporte descoberta, uma cozinha, uma área de serviço, quatro banheiros para alunos, dois banheiros para professores, um pátio coberto, um auditório (anfiteatro), um depósito, um almoxarifado, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois pátios (apenas um coberto) e uma área verde.

A estrutura física possui rampas e dois banheiros adaptados para alunos com mobilidade reduzida.

A escola não possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, internet do tipo banda larga e computadores para uso dos alunos.

Trabalha com os programas “Se Liga”, “Mais Educação” e “Educação de Jovens e Adultos (EJA)” ofertado no turno da noite. Durante o ano letivo, são trabalhados quatro projetos principais: Projeto de leitura, projeto relacionado ao meio ambiente, projeto de festa junina e sobre a paz mundial. Esses projetos contam com a participação dos docentes, discentes e toda comunidade escolar.

Dados do PDDE na Escola Municipal Mário Covas

De acordo com as informações prestadas pela atual gestora da Escola Mário Covas, o processo de implantação do PDDE se deu no ano de 2002 com registros identificados apenas na Ata do Conselho Escolar. Para efeito do estudo em questão, analisou-se dados dos exercícios de 2011 a 2013. (Tabela 01).

Tabela 01. Número de Matrículas e Volume de Recurso do PDDE

Ano	Matrículas Ensino Fundamental	Recursos		
		Custeio	Capital	Total
2011	1030	5.210,90	5.210,90	10.421,80
2012	987	4.945,60	4.945,60	9.891,20
2013	1985	10.380,00	10.380,00	20.760,00

Fonte: FNDE (2013)

A tabela 01 mostra o valor total repassado à escola para as despesas com materiais administrativos e pedagógicos, utilizados durante o ano escolar; lista informações como quantidade de alunos e valor de custeio (para manutenções e reparos diários) e capital, para despesas maiores ou aquisição de bens duráveis. Como o valor do repasse é diretamente proporcional à quantidade de alunos, nota-se um aumento do repasse feito pelo FNDE nos anos de 2011 a 2013.

A Escola Mário Covas, segunda a diretora, utiliza os recursos do PDDE para a manutenção e aquisição de bens materiais. Ainda segundo ela, a compra de um novo bebedouro e a conservação dos climatizadores de ar, já pertencentes à escola na gestão anterior, é uma forma de melhorar a aprendizagem dos alunos, já que estes terão uma água de qualidade em um ambiente climatizado, garantindo sua permanência na escola.

Apesar de não está diretamente ligada à aprendizagem dos alunos, estes reparos e aquisições são importantes para o dia a dia da escola, uma vez que preparam o discente para receber os conhecimentos provenientes da sala de aula, diz

ainda a gestora. (comunicação oral).³

Os recursos são essenciais para melhorar o atendimento aos alunos com deficiência e são utilizados para iniciativas de adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à salas multifuncionais; adequações de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimãos e colocação de sinalização tátil e visual; aquisição de mobiliário acessível, cadeiras de rodas, material desportivo acessível e outros recursos tecnológicos. A importância do programa está em proporcionar acessibilidade e inclusão de alunos, público alvo da educação especial, na escola regular, de forma a possibilitar a sua autonomia e participação em todas as atividades propostas no ambiente escolar. (comunicação oral).⁴

Considerações Finais

A gestão do PDDE na Escola Mário Covas acontece de forma clara e transparente, desde o recebimento do recurso até a prestação de contas, feita pela direção da escola. Todas as ações são registradas em ata por ocasião de reunião do Conselho Escolar, formado por membros da comunidade, responsáveis, pais de aluno, professores e funcionários.

Os recursos do PDDE, de acordo com a gestora, são suficientes apenas para comprar material pedagógico, de limpeza, fazer reparos e adquirir móveis em um período de um ano. Isso acontece porque existe controle dos gastos optando por produto ou serviço de menor custo e orçamento de acordo com a lei.

A autonomia, principal aquisição da escola oriunda do processo de descentralização dos recursos obtida com a implantação do PDDE, na visão da diretora, não é adequada no sentido de que a Secretaria Municipal de Educação exclui a Escola

³ Palavras da Diretora da Escola Mário Covas, Teresina/PI.

⁴ Cleonice Maria dos Santos, psicopedagoga da Divisão de Educação Inclusiva da SEMEC, Teresina/PI.

de qualquer outro investimento. Caso o dinheiro do programa não seja suficiente para determinada ação, a escola terá que esperar o ano seguinte para realizá-la.

Sem dúvida, após a análise de toda a gestão do PDDE, verificou-se melhoria nos setores administrativos, financeiros e pedagógicos. Inicialmente devido à autonomia que mesmo analisada pela diretoria da escola como um fator negativo, é imprescindível, posteriormente, devido ao controle financeiro inerente a uma boa gestão, e por fim, à elevação dos índices de aprendizagem da escola, comprovados pelo IDEB, que aumenta a cada avaliação. Os recursos recebidos pelo programa ainda são insuficientes para a implantação de uma estrutura completa de apoio à aprendizagem dos discentes. A escola não dispõe de acesso à internet. A ausência de Tecnologia da Informação (TI) prejudica e atrasa o trabalho, pois inviabiliza a agilidade na entrega dos relatórios e prestações de contas dos recursos. Recursos estes que não podem ser usados para a aquisição de banda larga, pois esta despesa é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

420

De modo geral, constata-se que o Programa Dinheiro Direto na Escola, contribui positivamente para a administração da escola pública, trazendo autonomia e descentralizando os recursos da educação. Com isso, a escola se encarregada de gerenciar seus próprios recursos e adequá-los à sua realidade. Gerenciar recursos é uma das atribuições do diretor escolar e suas ações contribuem para melhoria estrutural, financeira e pedagógica da escola. Compartilhar os gastos também. Assim, o gestor precisa ser transparente quanto à utilização deles.

A partir de sua implantação, as escolas que passam a ser consideradas Unidades Executoras (UEXs), podem deliberar sobre suas necessidades, de acordo com sua realidade, colocando em prática o princípio da autonomia. Esta autonomia que significa, também, uma participação maior da comunidade na escola, é representada através do Conselho Escolar, com poder não

só consultivo, mas também deliberativo. O Conselho da Escola Mário Covas se reúne sempre que é necessário.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-consultas>>. Acesso em: 17-dez-2013.

GAYOSO, José. **Gestão escolar: uma junção de processos**. Disponível em: <<http://www.iqe.org.br/imagens/clippings/Gestaoescolarumajuncaoedeprocessos.pdf>>. Acesso em 17-Dez-2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, E. **Redes sociais, instituições e atores políticos no Governo da cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume Editora, 2003.

OLIVEIRA, R. Portela de.; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, T. Fátima A. Monteiro dos. A gestão das políticas públicas educacionais brasileiras a partir das reformas dos anos de 1990. **Travessias Educação, cultura, linguagem e arte**. Disponível em: www.unioeste.br/travessias. Acesso em 14-10-2015.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. **Agenda 2030. Avançando para o futuro. Diagnóstico - Avanços - Desafios**. Teresina, 2013. Disponível em: < www.teresina.pi.gov.br >. Acesso em: 17-dez-2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão para uma comunidade de aprendizes**: gestão escolar e qualidade da educação. Fortaleza: SEDUC, 2005.

NO TRILHAR DO ENSINO: políticas de valorização dos professores

Isabel Cristina da Silva Fontineles
Luís Carlos Sales

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática,
boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar,
se não brigo por este saber,
se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais
meu corpo,
descuidado, corre o risco de se amofinar e
de já não ser o testemunho que deve ser o lutador pertinaz,
que cansa mas não desiste.
Boniteza que se esvai de minha prática se,
cheio de mim mesmo,
arrogante e desdenhoso dos alunos,
não canso de me admirar.

Freire, 1997

Ao tomar como base os estudos que se analisa para este trabalho, os planos de carreira dos professores têm ocupado vasta discussão em âmbito nacional. É fato também a presença

de mobilização social através da sociedade civil na pressão por valorização dos professores e qualidade na formação. Para tanto, serão aportes teóricos desta pesquisa Camargo *et al* (2014); Sales (2012); Alves e Pinto (2011); Gatti (2010); Fontineles (2008); Brzezinski (2003); Rodrigues e Esteves (1993); Mizukami (1996) dentre outros.

Este trabalho pretende responder a seguinte questão: quais são as discussões acerca da formação voltada para carreira docente no Brasil? Neste sentido, quais perspectivas de formação? O papel do professor e sua responsabilização por resultados do processo educativo nos sistemas públicos de educação básica é cada vez mais recorrente em diversos países nas últimas décadas. Tomando como referência o Brasil, podemos citar como exemplos, entre outras discussões, Alves e Pinto (2011) - Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte; Camargo *et al* (2014) - Carreira e remuneração do Magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica.

424

Segue ainda a captura numa Revista intitulada Educação em foco n. 19, volume 15 de junho de 2012, cuja base de discussão contempla doze (12) artigos e pesquisas que discorrem sobre os planos de carreira, valorização de professores, piso salarial, remuneração, entre outros aspectos.

Os autores e títulos destas pesquisas são: Remuneração dos (as) professores (as) da educação básica em Mato Grosso: sua evolução no contexto da lei de carreira e os desafios da valorização do magistério de Ribeiro e Gonçalves (2012); Planos de cargos, carreira e remuneração do magistério sul mato-grossense (1979-2010): primeiras aproximações escrito por Rodríguez *et al* (2012); Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina de Bassi *et al* (2012); O magistério da educação básica paraibana no contexto das políticas educacionais pesquisado por Gurgel (2012); Plano de carreira profissional da educação

básica em Minas Gerais: valorização profissional? realizado por Brito (2012);

Além desses também foram contribuições os seguintes autores e trabalhos: Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo analisado por Arelaro *et al* (2012); O plano de carreira do magistério em Porto Alegre: reflexões à luz do ordenamento jurídico nacional pós 1988 de Juca Gil *et al* (2012); Plano de cargos, carreira e remuneração em Boa Vista (RR): análise da valorização do trabalho docente em Minhoto (2012); A configuração da carreira do magistério público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério discutido por Gemaque *et al* (2012); Piso salarial nacional no plano de carreira do magistério público do município de Teresina na análise de Sales (2012); Política de valorização do magistério público: os planos de cargos, carreira e remuneração das redes estadual do Rio Grande do Norte e municipal de Natal e o piso salarial profissional nacional França *et al* (2012); Planos de carreiras da rede estadual de ensino do Paraná e da rede municipal de ensino de Curitiba: um exercício comparativo Souza *et al* (2012).

O número de produção é pequeno, se considerado o total de estados e municípios do Brasil, com diversidade de questões referentes à formação e carreira dos professores. A seguir apresentamos as atuais discussões acerca da carreira docente e suas implicações em alguns municípios e estados brasileiros. Contudo, fazemos menção ao contexto legal, à Constituição Federal/1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que estabelecem a elaboração dos planos de cargos e carreira. O presente trabalho encontra-se organizado em introdução, dois tópicos e a as considerações finais. O primeiro tópico versa sobre a remuneração e a carreira docente e no segundo discute as concepções de professor e a carreira docente.

Remuneração e carreira docente: Cenário brasileiro

Os mecanismos de valorização encontram-se impressos na Constituição Federal de 1988 através do artigo 206 no inciso V, um de seus princípios consiste na valorização dos profissionais do ensino. Este ideário é reafirmado na LDB/96 expressos nos artigos 61 ao 67. O artigo 67 ao explicitar que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público estabelece:

- I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III** - piso salarial profissional;
- IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI** - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 96).

O que revela o artigo 67 são iniciativas em alguns municípios e estados brasileiros através da luta da sociedade civil para materialização destes princípios. Neste sentido, Minhoto (2012) analisando os Planos de cargos, carreira e remuneração em Boa Vista (RR): análise da valorização do trabalho docente visando cumprir os objetivos propostos do grupo de Pesquisa do Observatório da Remuneração Docente que tem investigado e apontado, em diferentes locais do Brasil, as características atuais, presentes nos planos de carreira, pontuando os seguintes aspectos: 1) as condições de trabalho dos professores, tal como as diversas jornadas de trabalho, sua duração e composição, a definição da hora-atividade, as formas de licença e o estímulo à qualificação; 2) aos critérios de ingresso na profissão, como o grau de formação necessário, os concursos e as provas;

3) a evolução funcional, por tempo de serviço, avaliação de desempenho, atividades de formação continuada, titulação ou provas de conhecimento; 4) a composição da remuneração do magistério público, como seu vencimento básico e os diversos adicionais e auxílios, que podem ser ou não incorporados à aposentadoria; a análise da dispersão da remuneração, desde o ingresso até o topo da carreira; e seu impacto na atratividade para o ingresso na profissão docente.

Com base no quarto aspecto discutido por este grupo de pesquisa, Ribeiro e Gonçalves (2012) ao escreverem sobre a Remuneração dos (as) professores (as) da educação básica em Mato Grosso: sua evolução no contexto da lei de carreira e os desafios da valorização do magistério tomam por base a Lei Complementar n° 050, de 01 de outubro de 1998, que criou a carreira dos Profissionais da Educação Básica no Estado de Mato Grosso. Os autores afirmam que o nível inicial é base para definição do Piso Salarial, e serve como parâmetro para os demais incrementos inseridos no decorrer da carreira docente.

No texto que trata do plano de carreira do magistério em Porto Alegre: reflexões à luz do ordenamento jurídico nacional pós 1988 de autoria de Juca Gil *et al* (2012), há a afirmação de que na carreira há muitos mecanismos atrativos e ressaltam que a progressão funcional valoriza: a formação acadêmica, a formação continuada e o tempo de serviço, que por um lado é fator que agrega valores ao salário e por outro fator de diminuição das horas-aula. Há incentivo financeiro, segundo eles, para que os professores busquem aprimoramento em termos de formação e para que permaneçam na rede municipal de ensino. No que diz respeito aos salários, esclarece que, no comparativo com outras redes de ensino em nível regional e com o previsto no piso nacional, o padrão salarial é relativamente bom.

Já o Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? É uma pesquisa desenvolvida por Brito (2012) que analisa as políticas de educação no contexto brasileiro e a configuração e desenvolvimento de

carreira dos professores da educação básica do Estado de Minas Gerais. A autora constata a tensão existente na correlação de forças entre a ação estatal e o movimento dos trabalhadores da educação na regulação das relações de trabalho e na definição da política de remuneração e do tempo de trabalho. Segundo Brito, o Plano de Carreira do Magistério da Educação Básica de Minas Gerais teve curta duração.

Souza *et al* (2012) ao comparar duas propostas de carreira em vigor: uma, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, capital do Estado do Paraná, aprovada em 2001; e a outra, em vigor na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, aprovada em 2004. Nos dois casos, os autores encontram valorização da titulação, mecanismos de valorização da formação continuada e valorização do tempo de serviço.

Ao realizar uma pesquisa documental que tomou como referência a legislação estadual que foi obtida por meio das páginas eletrônicas do Governo do Estado de Santa Catarina. Bassi *et al* (2012), perceberam o baixo valor do vencimento básico num trabalho intitulado: Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. Descrevem aspectos da carreira do magistério público da educação básica da rede estadual de ensino e conclui dizendo que sobressaiu-se o baixo valor do vencimento básico em paralelo a um conjunto de vantagens pecuniárias, como gratificações e prêmios. Porém se de um lado, elevam o valor da remuneração final, por outro, encobrem os mecanismos de desvalorização e de precarização por que vêm passando o magistério público, acrescentam os autores.

A configuração da carreira do magistério público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério é apresentada por Gemaque *et al* (2012) através de questões de ordem conceituais sobre Estatuto e Plano de Carreira e Cargos e Remuneração; e análise do Estatuto em vigência. Concluíram que, do ponto de vista legal, a carreira, configurada pelo Estatuto, Leis

complementares e Portarias, assegura direitos aos profissionais do magistério público que os coloca em posição isonômica com outros funcionários públicos, como: férias, licenças; qualificação profissional; progressão; adicionais. Esclarecem que embora contenha elementos de estímulo à permanência do professor em sala de aula por meio de gratificações, na prática, a sua efetivação vem ocorrendo apenas parcialmente.

Com a relevância que até então estes pesquisadores apresentam análises de planos de carreira do magistério, seguem Rodríguez *et al* (2012) sobre os Planos de cargos, carreira e remuneração do magistério sul mato-grossense (1979-2010): primeiras aproximações. Analisam as políticas públicas de valorização do trabalho docente no estado de Mato Grosso do Sul no período de 1979 a 2010, utilizando como fonte os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração e os Estatutos do Magistério. Constataram que as políticas públicas de valorização do trabalho docente, no estado, permaneceram estagnadas durante grande parte dos anos 1990, recuperando-se vagarosamente com a implementação da Lei Complementar n. 87/2000. Observaram, no entanto, significativa deterioração do padrão salarial.

No que tange ao magistério da educação básica paraibana no contexto das políticas educacionais, Gurgel (2012) destaca que, embora o crescimento da arrecadação de impostos contribua para a recuperação salarial do magistério da rede estadual, a pequena recuperação salarial repercutiu insuficientemente na melhoria do padrão de vida dos docentes, que continuam exercendo múltiplas jornadas de trabalho para sobreviver. Ressalta que no caso do magistério estadual da Paraíba, somente em 2003 foi aprovado o plano de carreira, apesar de vigorar uma política nessa direção desde 1996, com a LDB/96 e o Fundef.

Analisando as redes estadual e municipal, França *et al* (2012) focalizam a Política de valorização do magistério público: os planos de cargos, carreira e remuneração das redes

estadual do Rio Grande do Norte e municipal de Natal e o piso salarial profissional nacional. Considerando a rede municipal, estes autores dizem que a remuneração do professor corresponde ao vencimento relativo a sua posição no Nível e na Classe da carreira, acrescida das vantagens pecuniárias a que fizer jus sendo: gratificação de titulação em mestrado ou de doutorado. Essa classificação corresponde a 20% e 40%, respectivamente, do vencimento do professor, incluindo, ainda, a gratificação de dedicação exclusiva, no valor correspondente a 50% do vencimento do respectivo professor.

Já na rede estadual a pesquisa de França *et al* (2012) mostram o vencimento do professor em Nível Médio, em final de carreira, corresponde a R\$ 961,82 e a remuneração do professor com Doutorado em início de carreira, é de R\$ 1.426,00. Com isso admitem a importância da formação continuada para a promoção na carreira.

No contexto da política nacional, evocando então, a partir da década de 1990, com base na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/1996 (LDB/96), na Emenda Constitucional n. 14/1996 (EC 14/06) e na Lei n. 9.424/1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), estados e municípios passaram a elaborar planos de cargos, carreira e salários para os profissionais do magistério ou adequar os planos já existentes à legislação e às novas concepções de carreira docente.

Lisete Arelaro *et al* (2002), numa pesquisa intitulada: Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo, esclarecem que este atendimento, mesmo que parcial, nasce das reivindicações históricas dos educadores, e da compreensão de que a qualidade da educação tem relação com a carreira e os salários dos seus profissionais e da incorporação da avaliação de desempenho para progressão funcional, visto

que, nas carreiras tradicionais, prevaleciam a titulação e o tempo de serviço.

Ainda analisando as pesquisas do Observatório da Remuneração Docente no contexto teresinense, Sales (2012) ao escrever sobre o piso salarial nacional no plano de carreira do magistério público do município de Teresina, constatou que nem sempre as leis são cumpridas e que pensar numa educação de qualidade sem prever recursos adicionais é simplesmente segundo ele, transferir a responsabilidade para os professores, esperando deles abnegação e sacerdócio.

Neste contexto, após analisar quadro com progressão funcional dos professores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) no interstício de 1996 a 2006, Fontineles (2008) observa o impacto do Fundef na valorização do magistério da rede pública municipal de Teresina. Após analisar a progressão funcional dos profissionais da educação na referida secretaria, afirma que tanto a LDB n. 9.394/96 quanto a Lei n. 9.424/96 determinam em seus respectivos textos a obrigatoriedade da elaboração de um Plano de Cargos e Remuneração do Magistério e dos demais profissionais da educação. Como é notório, estas leis são do ano de 1996 foram decisivas para a educação brasileira nas décadas de 1990 e 2000. Todavia, no caso teresinense, somente no ano de 2001, com a lei municipal 2.972/2001, é que há a disposição sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina. Esta lei agrupa em classes correspondentes aos graus de habilitação, tanto para o pedagogo quanto para o professor. São, portanto as seguintes classes:

“A” possui habilitação específica de 2º Grau (Ensino Médio), obtida em 3 anos;

“B” possui habilitação específica de 2º Grau, obtida em 4 anos;

“C” possui habilitação específica em licenciatura de curta duração;

- “D” possui habilitação específica em licenciatura plena;
- “E” possui, além do curso superior, curso de especialização;
- “F” possui curso de mestrado;
- “G” possui curso de doutorado;
- “H” possui pós-doutorado (FONTINELES, 2008, p.125).

Entretanto, enfatiza Fontineles (2008), não há indício de professor na classe “G” que possuísse o doutorado, pelo menos não oficialmente, tampouco com o pós-doutorado, correspondendo à classe “H”.

E continua, enquanto a partir do ano de 2000 vem havendo redução contínua na quantidade de professores pertencentes à classe “A”, na quantidade de professores pertencentes à classe “D” esse processo tem sido invertido, uma vez que tem havido um aumento progressivo ano a ano. Muitos fatores poderiam explicar isso, mas o predominante é a exigência feita pela Lei n. 9.394/96 de que para atuar no magistério o professor deveria qualificar-se no mínimo em nível de graduação. Isso fez com que vários profissionais ampliassem sua procura por graduação, inclusive auto-financiando cursos em instituições privadas.

Outro fator preponderante observado nesta pesquisa foram os convênios estabelecidos entre a SEMEC e a UFPI para formação docente em graduações, mediante a disponibilização de recursos do Fundef, conforme previa a lei que o instituiu.

Esse crescimento na classe “D” vem ocorrendo desde 1994 – com exceção do ano de 1996 no qual houve uma redução. Porém, a partir do ano de 2000, o crescimento amplia-se significativamente, indicando já reflexos da qualificação exigida anos antes que, associada à política pública de formação docente, implicou nesse crescimento. Tanto é que o crescimento nesta classe começou a ser desacelerado à medida que a vigência da liberação de verbas do Fundef ia se aproximando do prazo-limite, chegando ao ponto de haver novamente um declínio de integrantes neste rol, no ano de 2006, ano previsto como

último para vigência do Fundef. Isso destaca a importância desse Fundo para a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino, lembra Fontineles (2008).

Quanto ao número ainda existente de professores leigos, ele decresce de 62 em 1994 para 2 em 2006. São os chamados professores de Letras, segundo o setor de pessoal da SEMEC, que já estão próximos de aposentadoria. Estes profissionais estão vivenciando a etapa que Mizukami (1996) denominou de desinvestimento estatal, característica do final de carreira profissional.

A escolha pelo Magistério e a realização das Licenciaturas não tem como aspecto motivador a carreira como reconhecem os pesquisadores. Estudos demonstram que a existência de dois mundos herdados dos europeus; um mundo do sistema oficial e o outro vivido e real, pois como acredita Anísio Teixeira, reafirmado por Brzezinski (2003) continuamos a ser, com autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real. Este mundo real é apontado por Brzezinski como aquele construído na luta dos educadores travada desde 1980 para modificar a formação dos profissionais da educação e de determinar segundo ela, critérios para definição da carreira do magistério.

O real observado consiste em geral, em vencimentos baixos quando comparados com outras profissões que exigem o mesmo nível de formação (PINTO, 2011). Cujo ideal estão nos planos e na luta travada pela sociedade civil no desejo de atender desejos e necessidades dos professores no que se refere à valorização salarial, formação e condição de trabalho. No *ranking* socioeconômico de 32 profissões, o autor aponta o Professor da Educação básica na 27ª posição.

Quadro pouco alentador remete à atratividade das carreiras, apontados por Gatti (2010) com baixa procura devido à associação da docência ao pouco reconhecimento social e baixo retorno financeiro. Isto revela que formação e remuneração são a causa e o efeito da posição socioeconômica do indivíduo.

Concepções de Professor e carreira docente

Formosinho (2009) alerta sobre a diferença entre ‘classe docente’ e ‘corpo docente’ por se tratar de um grupo de profissionais heterogêneos com diferenças individuais que se refletem nos modos de ensinar. A heterogeneidade pode ser percebida considerando os diferentes níveis de ensino em que os professores exercem suas atividades, as diferentes disciplinas, a organização do processo de ensino, as habilitações acadêmicas, a posição na carreira, entre outras diferenças que reforçam a ideia de que o próprio percurso biográfico dos professores e experiências adquiridas revelam a diversificação da função docente.

Formosinho apresenta um conjunto de cartas de professores, imaginárias (os), nas quais são abordados temas relacionados à avaliação formal da atividade docente, isto é, a avaliação com efeito na carreira. A primeira carta, denominada ‘A missão de ensinar’, pertencente Teresa Espírito Santo, revela os desafios da profissão enfrentados pela professora em sua trajetória que foram superados por amor à docência. Entre os desafios a professora enfatiza preocupações relacionadas à avaliação do professor, questionando o que é avaliado, como é feita avaliação e quem avalia os docentes.

A segunda carta ‘A dignidade dos professores não passa pela avaliação, mas pelo empenho’, escrita por Miguel Militão, discorre sobre os atropelos da avaliação que evidenciam não ser possível avaliar o desempenho de um professor por meio de indicadores comuns. Menciona o fato de que a avaliação que é utilizada não considera as diferenças entre os professores, e não distingue e/ou revelam os professores que são mais ou menos empenhados na profissão.

Na carta sob título ‘Quem avalia o trabalho no terreno?’, de Maria Labor, a professora discorre sobre a vitimização dos professores acerca dos pacotes de avaliação, evidenciando des-

contentamento em relação ao modo como os governantes e o Ministério da Educação tem se posicionado frente à avaliação desses profissionais. Sugere a criação de uma plataforma que possibilite o diálogo entre os que avaliam e os que são avaliados, considerando medidas capazes de observar o professor em qualquer etapa de sua carreira.

Numa outra carta, 'Para um modelo imparcial de avaliação do desempenho dos professores', de José Funcionário, manifesta as opiniões fundadas em vinte e dois anos de serviço. Inicia lembrando que avaliar consiste em diferenciar as pessoas, portanto avaliar não só é ilegítimo, como é irrelevante, na medida em que essa avaliação não pode resultar qualquer diferenciação. Expõe três axiomas consensuais relativamente à avaliação do professor, a saber: (1) o melhor professor é o mais experiente; (2) com mais formação; (3) mais empenhado. O modelo de avaliação que considere esses três critérios possibilita basear-se em três indicadores claros dessas dimensões: o tempo de serviço, os graus acadêmicos e assiduidade do professor.

Ao tratar das Concepções conflituais de professor, Formosinho faz uma breve análise das cartas imaginárias afirmando que os discursos dos professores imaginários, apresentados anteriormente, revelam diferentes perspectivas sobre a avaliação da atividade docente, pleiteando igualmente diferentes concepções acerca do que é *ser professor*. Caracterizadas em cinco tipos: missionária, militante, laboral, burocrática e romântica.

Em síntese pode-se dizer que a concepção missionária decorre de uma visão apostólica do ensino, missão para cumprir com zelo. A concepção militante apresenta o professor como um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local. A concepção laboral revela certo ativismo do professor, mas de natureza sindical. A concepção burocrática traduz a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor e a concepção romântica apresenta o professor como artista, em que o ensino é visto como uma arte.

Ser professor é segundo Souza (2009), uma profissão específica com campo próprio de conhecimento e de ação, por isso requer uma formação própria no âmbito universitário e não apenas uma formação superior. Ele faz uma crítica dizendo que formação docente exige uma formação consistente, adequada e de duração necessária. Não se pode aceitar segundo ele, uma formação aligeirada, fora de um ambiente de pesquisa. Corroborando nesta mesma perspectiva Brzezinski (2003). Souza (2009) aponta que a falta de superação da maioria dos limites da atuação docente se “deve à inexistência de uma política adequada dos sistemas de ensino, sobretudo da falta de planos de carreira e remuneração condigna do magistério público e de condições de trabalho” p. 136.

Neste sentido, Rodrigues e Esteves (1993) debatem acerca da formação de professores pelo viés da análise de necessidades. Para tanto, apresentam os principais pressupostos comuns aos vários sistemas de educação, a saber: a) o que deve constituir a formação inicial, entendida como base de preparação do professor, b) a formação de professores entendida como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional, c) preparar o professor para desempenhar papel ativo e com campo de intervenção mais amplo que o da sala de aula. Prosseguem, as autoras, promovendo esclarecimentos sobre o conceito de formação contínua, definindo-a como a que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação profissional inicial.

Ainda acerca da carreira profissional, Imbernón (2010) adverte-nos que é preciso nos adequarmos às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação continuada de professores. O autor discute a temática dividindo o texto em três itens: muita formação e pouca mudança; busca de novas perspectivas; algumas alternativas possíveis. Enfatiza que a formação continuada não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais, mas pode ser uma arma crítica contra

práticas laborais, como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo. Reforça que, se queremos que a formação continuada seja viva e dinâmica, devemos uni-la a uma carreira profissional que inclua incentivos profissionais e promoções que tente recompensar os que se interessam por ela.

Corroborando Tardif (2002) ao apresentar duas ideias sobre a situação da profissão docente da Europa e na América. A primeira diz respeito ao status de verdadeiros atores e não de simples executores de reforma da educação. Tardif acredita que a desvalorização é um problema político e não epistemológico. A segunda ideia está voltada para a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade, só assim seremos reconhecidos socialmente como pares iguais que podem aprender uns com os outros. Ressalta que a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira, além de destacar a importância da autoformação.

Tardif sublinha ainda o fato da crise do profissionalismo ser crise da ética profissional e continua dizendo que esta crise coloca os atores das reformas e da profissão docente numa situação duplamente coercitiva: 1. Pressões para profissionalizar o ensino, a formação, e o ofício do educador; 2. As profissões perderam um pouco o seu valor e seu prestígio, torna então a profissionalização do ensino pouco promissora.

Situando essa questão no debate sobre a proletarização do professor, Contreras (2002), esclarece as diferentes formas de entender que significa ser profissional e as ambigüidades e contradições ocultas na aspiração à profissionalidade. Destaca que o trabalho docente por ter sofrido perda na qualidade, com isso também sofre perda de controle e sentido, com conseqüências na perda de autonomia. Este autor estabelece uma visão global sobre autonomia de professores em que propõe condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que uma

autonomia profissional que não signifique individualismo, nem corporativismo, tampouco submissão burocrática ou intelectual. É neste momento que Contreras faz advertência contra a ilusão criada pelas atuais retóricas das reformas.

Segundo Contreras quando os professores tratam de fugir da proletarização passa a ser ambíguo, porque sua fuga é tanto uma resistência à perda de qualidade em suas atividades de docência, como uma resistência a perder – ou não obter – um prestígio, um status ou uma remuneração que se identifique com a de outros profissionais.

Considerações Finais

Ao analisar as pesquisas percebe-se que elas apontam para grande heterogeneidade com respeito à remuneração tanto no que se refere aos valores quanto à própria estrutura salarial em que é organizada a carreira docente. Nisto residiu a consonância entre os pesquisadores.

Embora todos os pesquisadores tratem de plano de carreira em diferentes locais do Brasil, as dissonâncias residem apenas na escolha do indicador para análise dos seus planos na análise da remuneração do professor.

Como já foi salientado, ser professor é uma profissão específica, por isso requer uma formação própria no âmbito universitário e escolar. Daí residir a importância de se investir em formação inicial, contínua e continuada. Neste aspecto, os planos de carreira de cada município, de cada estado, quando da sua elaboração, devem ter por escopo criar atratividade para com a profissão docente, vez que a escolha pelo Magistério e a realização das Licenciaturas não tem como aspecto motivador a carreira. Este trabalho, portanto, remete a uma posterior investigação da relação existente entre formação e remuneração.

Muitas são as discussões acerca da formação voltada para carreira docente no Brasil, porém falam de remuneração e não

de vencimento. Neste sentido, as perspectivas de formação necessitam de políticas e práticas para realizar uma melhor formação inicial e continuada de professores, além de criar ou melhorar os planos de carreira que visualize sua valorização destes profissionais.

Referências

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.143 maio/ago 2011.

ARELARO, Regina G. Arelaro *e tal*. Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n.19, 129-162, jun., 2012.

BASSI *et al* . Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n.19, pp. 57-80, jun., 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/1992 a 56/2007 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. **Lei n. 9394 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRITO, Vera L. F.Alves de. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional?

Educação em Foco. Belo Horizonte, ano 15, n.19, PP. 103-128, jun., 2012.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez; 2000.

CAMARGO, Rubens Barbosa de *et al.* **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan.-mar. 2014 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006):** o Fundef e a valorização do magistério. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009.

440

FRANÇA, Magna *et al* Política de valorização do magistério público: os planos de cargos, carreira e remuneração das redes estadual do Rio Grande do Norte e municipal de Natal e o piso salarial profissional nacional. **Educação em Foco.** Belo Horizonte, ano 15, n.19, pp.275-299, jun., 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379, out-dez. 2010.

GEMAQUE, Rosana M^a Oliveira *et al.* A configuração da carreira do magistério público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério. **Educação em Foco.** Belo Horizonte, ano 15, n.19, pp.229-256, jun., 2012.

GIL, Juca *et al* . O plano de carreira do magistério em Porto Alegre: reflexões à luz do ordenamento jurídico nacional pós 1988. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n.19, pp.163-168, jun., 2012.

GURGEL, Rogério Fernandes. O magistério da educação básica paraibana no contexto das políticas educacionais. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n.19, jun., 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

MINHOTO, Maria A. Pedra. Plano de cargos, carreira e remuneração em Boa Vista (RR): análise da valorização do trabalho docente. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n.19, PP. 189-228, jun., 2012.

MIZUKAMI, M. d Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: UDUFSscar, 1996. p. 59-91.

RIBEIRO, Josete M^a Cangussú; GONÇALVES, Regis Queiroz. Remuneração dos (as) professores (as) da educação básica em Mato Grosso: sua evolução no contexto da lei de carreira e os desafios da valorização do magistério **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n. 19, jun., 2012.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993, 157 p.

RODRÍGUEZ *et al*. Planos de cargos, carreira e remuneração do magistério sul mato-grossense (1979-2010): primeiras

aproximações. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n.257-273, jun., 2012.

SALES, Luís Carlos. Piso salarial nacional no plano de carreira do magistério público do município de Teresina. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n. 19 pp. 301-330, jun., 2012.

SOUZA, **Ângelo Ricardo de** *et al.* Planos de carreiras da rede estadual de ensino do Paraná e da rede municipal de ensino de Curitiba: um exercício comparativo. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 15, n. 19 pp. 257-273, jun., 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: análise da qualificação profissional dos gestores das escolas públicas estaduais de Teresina

Denise Lustosa de Figueirêdo
Suyamara Maria Vieira do Nascimento
Elizabeth da Costa Machado

443

As recorrentes mudanças sociais, econômicas e políticas existentes no mundo atual exigem que as escolas atendam às exigências impostas pelo novo modelo de sociedade: a Sociedade do Conhecimento.

A gestão escolar hoje consiste em uma construção social participativa que busca a formação do ser humano, cidadão, autônomo e ético. Nesse contexto cabe ao gestor escolar atuar de forma articulada, incentivadora e democrática com seus colaboradores para a conquista dos objetivos desejados pela comunidade em prol de uma educação de qualidade.

Torna-se evidente, portanto que as organizações esco-

lares estão passando por vários desafios e mudanças, já que a nova sociedade incita essas transformações, tornando relevantes aspectos como inovação, competitividade e produtividade.

Diante desse contexto surge a seguinte questão de pesquisa: Qual a qualificação profissional dos gestores da Rede Estadual de Ensino, de Teresina?

O objetivo do artigo consiste em analisar o nível de qualificação dos gestores das escolas da Rede Estadual de Ensino Estadual de Ensino, evidenciando sua formação acadêmica, experiência em gestão, capacitação e a forma como desempenham as funções que lhe são cabíveis na Administração Pública. Para tanto se buscou conhecer o seu perfil e demonstrar a importância da qualificação desses gestores para a consecução de um Ensino Médio de qualidade.

Para realização deste estudo como princípio social de uma pesquisa prática, utilizou-se a pesquisa qualitativa e quantitativa, com investigação bibliográfica revendo a literatura sobre Administração Pública, Gestão Pública e Gestão Escolar. A pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas da rede pública de Ensino Médio, situadas na região centro/norte da cidade de Teresina/PI.

Assim, o estudo do referido tema é de suma importância para as áreas de Administração Pública, Gestão Escolar e Gestão de Pessoas no Setor de Ensino Público por contribuir com informações atualizadas sobre a Administração das Escolas Públicas na capital do Piauí.

Para as autoras o estudo torna-se relevante por tratar-se de um tema que suas áreas de atuação, ou seja, Administração Pública, Gestão Escolar e Gestão de Pessoas o que contribuirá por aprimorá-las profissionalmente através da atualização e aprofundamento desse conhecimento teórico-prático.

Fornecerá também um retorno para a Secretaria de Educação que poderá conhecer melhor quem são os Gestores Escolares da rede Estadual de Ensino de Teresina. Demonstrará

para o setor público de Ensino Médio a importância em ter profissionais qualificados para exercer seus cargos. Buscando assim demonstrar a relevância dessa qualificação para a formação de um ensino público de qualidade.

Administração Pública

Nos últimos anos foi possível perceber as transformações da sociedade advindas da globalização, da economia e da revolução das tecnologias de informação, que influenciam hoje todas as esferas da sociedade, seja ela econômica, científica, sociocultural e até mesmo educacional. É nesse enfoque que o papel do Gestor Público está vinculado à participação da sociedade, a boa governança, à ética, enfim, a uma conduta relevante no novo cenário socioeconômico.

Conforme afirmam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1986, p. 10), de forma mais ampla, “[...] a expressão Administração Pública designa o conjunto das atividades diretamente destinadas à execução concreta das tarefas ou incumbências consideradas de interesse público ou comum, numa coletividade ou organização estatal”.

Para Meirelles (2004), a Administração Pública significa a totalidade de serviços e entidades ligados ao Estado. De modo concreto, é esse mesmo Estado atuando solidamente visando a satisfazer o bem comum de indivíduos em uma coletividade sob seu domínio, nas esferas federal, estadual e municipal de governo, podendo estas duas últimas gozar de maior ou menor autonomia político-administrativa em relação à primeira.

Para que haja eficiência na gestão pública deve-se estabelecer um planejamento de gestão, criar objetivos e metas correspondentes ao desenvolvimento que se almeja alcançar para, enfim, realizar a gestão de forma eficiente e eficaz.

Para Lima (2006), “*gestão é a capacidade de fazer o que precisa ser feito*”. Em uma gestão pública não se pode

esquecer a capacidade de se atentar e permanecer no posicionamento da organização planejada, para que assim, a missão possa ser cumprida. Lima defende que uma boa organização na gestão pública está relacionada a uma alta capacidade de gestão, que por sua vez, relaciona-se com a maximização dos resultados através da melhor correlação entre utilização dos recursos, ações desenvolvidas e resultados alcançados.

Como afirma Linhares (2009), Em síntese administrar consiste em decidir e agir, podemos conhecer uma organização a partir da forma como ela é administrada, ou seja, quanto ela utiliza corretamente seus recursos para atingir seus objetivos, determinado assim o nível de eficiência e eficácia

A Administração Pública tem como finalidade atender ao interesse da coletividade, sempre primando pela realização do bem comum. Cabe ao Administrador Público cumprir plenamente os preceitos de lei que regem a Administração Pública, com a conduta amparada na disposição da legalidade.

A Constituição Federal, em seu artigo 37, explicitamente menciona que a administração direta e indireta de qualquer dos Poderes, seja União, Distrito Federal, Estado ou Município deverá obedecer aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

É abordado o princípio da eficiência, sendo que, toda qualificação profissional tem como objetivo cumprir o que preceitua referido princípio.

O princípio da eficiência não constava da redação original da Constituição de 1888. Ele foi introduzido em 1998, quando da chamada Reforma do Estado, que incorporou noções adotadas na iniciativa privada, como eficiência, eficácia, resultados, controle, avaliação e cumprimento de metas. Exemplo de eficiência oferece o prefeito que cria, em sua estrutura administrativa, o quadro de auditores internos. (OLIVO, 2010, p. 26).

Fica claro que o agente público deve desenvolver seu atributo com presteza, perfeição e rendimento, cabe ao mesmo procurar se qualificar e capacitar-se de forma contínua profissionalmente, para dessa forma estar apto a atender ao interesse público.

Entretanto é de conhecimento de todos que o acesso aos cargos de gestão pública não exige qualificação específica em Administração Pública, mesmo porque segue a Lei de Igualdade de Condições. Dessa forma o gestor que não tem qualificação técnica e científica, e preenche apenas as normas do requisito mínimo de escolaridade para o cargo, precisa adquirir conhecimentos para estar apto e ter condições de cumprir o princípio da eficiência.

Vale ressaltar que cabe ao servidor buscar qualificação e capacitação profissional para assim tornar-se capaz de enfrentar os novos desafios do setor público, devendo também receber em contrapartida o incentivo e as condições necessárias dos governantes para que essa educação continuada se concretize.

Torna-se evidente a importância para o funcionário público do constante aperfeiçoamento para assim desenvolver-se profissionalmente e adquirir os requisitos básicos que são necessários para assumir e obter êxito como gestor público.

Gestão Escolar

A Gestão escolar nos dias atuais se desenvolve de forma participativa, ou seja, na escola e na comunidade escolar. O foco da gestão escolar é a relação que é desenvolvida dentro dos limites da escola e do seu entorno envolvendo nesse contexto alunos, pais, responsáveis, funcionários e comunidade em geral.

Para Luck, (2005, p.17):

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construti-

va conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Segundo Luck (2002), existem seis motivos para se optar pela participação na gestão escolar: melhorar a qualidade pedagógica; currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas; e, desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

A gestão escolar trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas em comum do sistema de ensino. Cabe a cada escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, além de cuidar do ensino-aprendizado do aluno, e articular com a família e a comunidade proporcionando um processo de integração. A autonomia da gestão escolar esta prevista na Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) de 1996, onde as escolas ganham autonomia para atender suas especificidades regionais e locais, desta forma proporcionando uma aprendizagem de qualidade.

Nesse sentido, Luck (2002, p.18-19) coloca que existem algumas ações especiais que deverão ser buscada para a mudança das relações amplas na escola, com a tentativa de criar um ambiente estimulador e participativo da comunidade escolar, tanto interna como externa. Essas ações são:

1. Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo;
2. Promover um clima de confiança;
3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
5. Estabelecer demanda de trabalho centrado nas ideias e não em pessoas; e
6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Segundo Wittmann (2004) podemos falar que a gestão escolar possui três aspectos inalienáveis e inter-relacionados: a competência técnica, a liderança na comunidade e o compromisso público político, as demais funções da gestão escolar, por mais importantes e indispensáveis, são adjetivas e complementares.

A dimensão ou competência técnica refere-se como o trabalho escolar é organizado na dimensão administrativa e financeira, ela requer do gestor conhecimentos para gerenciar os recursos humanos e materiais, além da obtenção de recursos e prestação de contas dos mesmos, para conservar os materiais e o patrimônio público.

Quanto à relação à competência técnica, Wittmann (2004) diz que a gestão demanda competências específicas. Exige do gestor conhecimentos e aptidões cognitivas e atitudinais requeridas para o exercício, ou seja, para gerir a escola há necessidade de formação específica.

A dimensão política está ligada à participação na gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar, o gestor tem o papel de coordenar, mobilizar, motivar, liderar, delegar responsabilidades ao grupo, prestar conta e submeter à avaliação do grupo na tomada de decisões coletivamente.

O gestor escolar na dimensão política exerce o princípio da autonomia que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. (LIBÂNEO, 2004).

Podemos descrever as seguintes habilidades como necessários para o sucesso do gestor na área administrativa:

Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade; Conhecimento de política e da legislação educacional; Habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto; Habilidade de manejo e controle do orçamento; habilidade de organização do trabalho educacional; Habi-

lidade de acompanhamento e monitoramento de programas, projetos e ações; Habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; Habilidade de tomar decisões eficazmente; Habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas. (LUCK, 2005, p. 84).

Nesse sentido abordaremos a seguir de forma mais detalhada a função do Gestor Escolar, seu papel na escola, a importância da sua atuação para o processo educacional, podendo influenciar consideravelmente nos resultados da instituição.

O Gestor Escolar

A educação hoje é um grande desafio, não basta o gestor escolar dominar as ferramentas da administração é preciso ir além, ter um novo perfil de gerência, ou seja, precisa dominar as habilidades e competências de um verdadeiro líder.

De acordo com Junquillo (2010): O gestor público deve liderar a mudança da gestão centralizada para gestão participativa, através do trabalho em equipe e da delegação de autoridade, o que promoverá a democratização das relações de trabalho.

Competência é a demonstração da capacidade de aplicar conhecimentos e/ou habilidades para resolver um problema em uma dada situação, e, quando relevante, atributos pessoais demonstráveis (DELUIZ, 1996). Compreende-se que o gestor escolar tem toda a responsabilidade na gestão da organização escolar, que vem cobrando uma educação com qualidade, além de uma administração mais democrática e participativa.

Certamente que mesmo com a ausência de uma estrutura hierárquica formal, as pessoas tomam a iniciativa de desempenhar o papel principal no processo de tomada de decisão com relação aos grupos sociais dos quais participa. Sendo assim, aquele que possui a capacidade de conduzir de forma

voluntária para o alcance dos objetivos, torna-se fundamental em qualquer grupo social.

As habilidades necessárias ao gestor educacional contemporâneo, diz respeito ao dinamismo para responder rapidamente aos desafios impostos e na agilidade em assumir novas funções e papéis a partir das diferentes necessidades que a sociedade passa a cobrar. Os pais e alunos buscam qualidade do ensino, padrões de organização, excelência no atendimento, além da facilidade de acesso às informações e inovação tecnológica.

O gestor passa a apoiar-se na formação de três tipos de habilidade essenciais: técnicas, comportamentais e conceituais ou estratégicas. Ao desenvolver essas habilidades o gestor estará apto para abordar com maior ênfase o grande desafio educacional.

Segundo Luck (2004, p 32), “cabe ao diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento plenos dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal”. Com sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, quanto negativa sobre todos os setores da escola).

Cabe ao gestor a organização escolar, definindo ações necessárias ao funcionamento institucional, também a ele fica o papel de assumir uma série de funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica.

Competências Administrativas do Gestor Escolar

1. Organização e articulação de todas as unidades componentes da escola;
2. Articulação e controle dos recursos humanos;
3. Articulação escola comunidade;
4. Articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional;
5. Formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos;
6. Supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Fonte: Adaptado de LUCK, (2009, p.36)

Competências Pedagógicas do Gestor Escolar

1. Dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes à com os objetivos e princípios educacionais propostos;
2. Liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios;
3. Promoção de um sistema de ação integra e cooperativa;
4. Manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade;
5. Estimulação a inovação e melhoria do processo educacional.

Fonte: adaptado de LUCK, (2009, p.40)

Um dos maiores desafios em relação à gestão atualmente diz respeito à qualificação do gestor, primeiramente que eles devem estar inseridos no novo contexto e amparados em novos parâmetros, isso porque, a educação tornou-se um dos principais fatores do desenvolvimento institucional, social e humano. Diante dessa realidade de dinamismo cabe ao gestor uma formação efetiva.

As exigências e recomendações quanto à qualificação dos gestores são:

- a) A formação básica sólida em educação, compreendendo o domínio das ciências que lhe dão fundamentação;
- b) Qualificação científica e técnica em gestão de instituições;
- c) Formação continuada, visando associar conhecimentos e experiências, e aprimorar o desempenho pessoal e institucional.

Metodologia da Pesquisa

Este trabalho, norteou-se pela investigação bibliográfica e pesquisa de campo à luz da pesquisa qualitativa e quantitativa, por entender que os indivíduos são formados por estruturas significativas que determinem sua conduta. O ponto inicial refere-se aos levantamentos bibliográficos com autores de renomes na literatura, o segundo passo, a pesquisa de campo, foi realizada em quatro escolas da Rede Pública Estadual de Ensino Médio, situadas na região centro/norte da cidade de Teresina/PI.

A investigação foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro a caracterização do perfil da Escola e do Gestor Escolar, no segundo momento coube um levantamento das competências administrativas e pedagógicas do Gestor Escolar, foi usado como mecanismos os questionários aplicados e as manifestações das ideias e dos valores em relação à observação e a interação dos investigadores.

Assim a pesquisa forneceu subsídios necessários para a elaboração e fundamentação do trabalho em foco.

Descrição e Análise dos Resultados

Buscou-se com a investigação traçar o perfil da Escola e do Gestor Escolar, além de suas competências administrativas e pedagógicas, através de perguntas fechadas referentes ao perfil e perguntas abertas referentes às competências.

Perfil da Escola

Foram pesquisadas quatro escolas, pertencentes à rede pública estadual de ensino e que oferecem exclusivamente o Ensino Médio, todas estão localizadas na região centro/norte de Teresina.

Apresentam em média 70 funcionários, sendo 50 professores quanto ao funcionamento, 25% das escolas oferecem atendimento nos turnos manhã e tarde e os outros 25% nos turnos manhã, tarde e noite. Em relação à quantidade de alunos cada escola tem em média 950 alunos nos turnos oferecidos.

Os questionários foram realizados com diretores e vice diretores, sendo que 50% houve a participação dos diretores e vice-diretores e os outros 50% participaram somente diretores nas entrevistas.

Perfil do Gestor Escolar

454

Os dados destinados ao perfil do gestor apontam que das quatro escolas pesquisadas 50% são do sexo masculino e os outros 50% do sexo feminino, e que as idades de todos os entrevistados estão acima de 40 anos podendo assim ser vistos como pessoas com bastantes experiências e/ou vivências no processo educacional. Todos possuem nível superior com pós-graduação. Como funcionários da SEDUC 75% já estão entre 16 a 20 anos e 25% mais de 20 anos; como gestor, 25% estão a 4 anos no cargo e 75% de 5 a 10 anos como gestor. Todos já participaram de vários treinamentos oferecidos pela Secretaria de Educação.

Fica evidenciado que os Gestores entrevistados apresentam um perfil conivente com o cargo que atuam, sendo assim, são qualificados para desenvolverem seus cargos de forma eficaz e eficiente.

Competências Administrativas do Gestor

Em relação às competências administrativas 100% dos entrevistados afirmam que a articulação entre a Secretaria de Educação (SEDUC) e o gestor Escolar se dá de forma Hierárquica através da Gerência Regional (4ªDREA), afirmam não tem muita liberdade de opinar, pois, são simplesmente convocados para reuniões somente para serem comunicados do que já foi decidido, ou seja, eles não têm autonomia para emitir o que pensam, isto é, as decisões são tomadas e eles são simplesmente comunicados das mesmas.

Dentre os programas existentes nas escolas podemos enumerar os seguintes: Mais Escola, PDE, PDDE, Ensino Médio Inovador e Proemi, deles participam professores efetivos, monitores, tutores e apoios administrativos.

Segundo os gestores entrevistados 75% afirmam ser responsáveis por todos os setores da escola, só que há setores que os mesmos dão mais atenção (até porque terão que prestar contas do que está sendo feito), como é o caso da merenda escolar, sendo que em 25% das escolas entrevistadas a merenda escolar é terceirizada para maior facilidade, outros setores ficam meio que esquecidos por eles como é o caso da biblioteca e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Em uma das escolas correspondente a 25% o gestor afirma que o cronograma de execução das atividades são seguido por todos os setores, onde se deve cumprir a jornada de trabalho e são avaliados na sua produtividade.

Os 75% dos entrevistados afirmam que a supervisão e controle dos membros da escola ficam a cargo dos vice-diretores e dos secretários que observam se foram obedecidas as ordens dadas pelos diretores, caso não estejam sendo obedecidas repassam imediatamente para a direção, para que tome as devidas medidas de correção. Apenas 25% afirmam que é o próprio gestor com apoio da coordenação e secretaria que

realizam este trabalho.

No que diz respeito à atuação em relação aos direitos e deveres dos funcionários, principalmente no que diz respeito licença e redução de carga horária, 100% afirmam que eles obedecem ao que é decidido na GRE, já quando o assunto é pontualidade, assiduidade, quem falta ou chega depois do tempo tolerado pega falta e é enviado para desconto, salvo se justificado com atestado médico.

Quanto à participação da comunidade na escola, 75% responderam que a comunidade participa muito pouco, sendo que a maioria realmente não frequenta nem nas reuniões de pais e mestres para saber como está o desempenho dos alunos. Apenas 25% das escolas há sim uma participação efetiva da comunidade através de um órgão deliberativo e consultivo (Conselho Escolar).

Em relação à motivação dos seus funcionários, 100% dos gestores responderam que estimulam seus funcionários oferecendo cursos no início do ano letivo, nas semanas pedagógicas com recursos principalmente do PDE na escola, passeios e comemorações.

Quando o assunto é formulação e execução de normas e regulamentos os mesmos 100% disseram que se esforçam muito para que sejam obedecidos os estatutos criados por eles como é o caso do Regimento Escolar que norteia toda a vida da escola.

De acordo com o questionário realizado com os gestores em relação as suas competências administrativo, podemos concluir que todos apresentam uma boa desenvoltura para exercer o cargo que o compete, onde são capazes de lidar com as questões administrativas de forma coerente.

Competências Pedagógicas do Gestor

Em relação às competências pedagógicas 100% dos entrevistados disseram que procuram está sempre na escola para

que possam acompanhar de perto tudo que acontece no dia a dia, tudo de forma transparente e democrática.

Os Diretores foram muito humildes e quando o assunto é ser líder diante dos outros professores disseram que não se acham líder simplesmente estão à frente onde qualquer um pode fazer o que eles fazem. O seu papel motivar a equipe, procurando corrigir os erros, as falhas e valorizar os acertos.

Quando o assunto é se a gestão acontece de forma participativa e cooperativa, disseram que procuram agir da mesma forma com todos, mas que sempre tem alguns que não aceitam ser comandado por eles.

Disseram que na maioria das vezes suas ordens são obedecidas e que a relação com os pais e comunidade escolar como um todo é feita de forma transparente, fato observado pela participação dos pais e comunidade no Conselho da Escola.

Em relação a ter qualificação para assumir o cargo como gestor de escola, 50% dos entrevistados opinaram em dizer que não há necessidade de preparação específica, acham que qualquer profissional pode ser gestor escolar, para eles não é preciso tanta qualificação para ser Gestor Escolar.

Evidenciou-se que as competências pedagógicas dos gestores entrevistados estão a luz do seu cargo de atuação, além de apresentar de forma coerente como foi visto ao analisar os questionários um amplo conhecimento sobre a área pedagógica.

Considerações Finais

A Educação tem papel fundamental para a transformação dos cidadãos e cabe ao Gestor Educacional fazer a diferença, criar e renovar para que possamos ter uma educação de qualidade.

Um dos grandes desafios da Educação Pública consiste em formar uma equipe de Gestores qualificados para enfrentar

esses novos desafios, que possuem a capacidade de desenvolver suas competências e habilidades com coerência.

Este artigo buscou discutir a importância da qualificação profissional do Gestor Escolar sob o novo enfoque da Administração Pública, onde o Gestor passa a atuar com mais comprometimento as instituições escolares. Ao desempenhar sua função o Gestor Escolar assume uma postura que decorre do seu perfil profissional, com suas dimensões pedagógicas, técnicas e política.

Suas competências sejam administrativas como pedagógicas estão interligadas no cotidiano educacional, onde são capazes de ter melhores atitudes e fazer o que deve ser feito de forma coerente e concreta para satisfazer os objetivos educacionais da Escola, desta forma também se diz algo sobre suas habilidades essenciais: técnicas, comportamentais e conceituais ou estratégicas que dever estar presentes no Gestor Escolar.

Enfim ficou claro que temos Gestores Educacionais qualificados, mas que precisam estar continuamente se atualizando e assim adequando-se aos novos paradigmas que surgem no contexto administrativo e educacional no qual estão inseridos.

Referências

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 2. Ed. Brasília: UNB, 1986. 1328 P.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

_____. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

DELUIZ, Neise. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p.15-21, maio/ago 1996. Disponível e <www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>. Acesso em: 21 de novembro 2013.

JUNQUILHO, Gelson Silva. **Teorias da administração pública.** – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.182p. : il.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Revista ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Paulo Daniel Barreto. **Excelência em gestão pública.** Recife: Fórum Nacional de Qualidade, 2006, p.8.

LINHARES, Jacobsen; Alessandra de Linhares; Luís Moretto Neto. **Teoria da administração II.**–Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES :UAB, 2009.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Heloísa: Ação Integrada: **Administração Supervisão e Orientação Educacional:** 22° Ed. Petrópolis 2004.

_____, Heloísa... [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

_____, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo 2009b.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2004. 798 p.

OLIVO, Luiz Carlos Cancelier de. **Direito administrativo**. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2010.162p. : il.

OLIVEIRA, José Arimatés de; Maria da Penha Machado de Medeiros. **Gestão de pessoas no setor público**.– Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2011.184p. : il.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Práticas em gestão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2004.

SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE WELLINGTON DOS SANTOS SILVA

Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7843465342504757>. Parnaíba-Piauí-Brasil,
E-mail: awss.phb@gmail.com

AMANDA MARIA DOS SANTOS SILVA

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e pesquisadora do LABOR- Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (2012) e em Bacharelado em Turismo pela Universidade Federal do Piauí (2012). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6111354097636572>. Parnaíba-Piauí-Brasil,
E-mail: amssphb@hotmail.com

CARLA ANDRÉA SILVA

Doutora em Educação – PUC-SP, Mestre em Educação–UFPI, Graduada em Psicologia, Professora do Curso de G L P em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral em Floriano. Professora da Faced Devry no curso de Psicologia. Psicóloga Escolar e Educacional no Instituto Dom Barreto. Pesquisadora

vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica-NEPSH.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5881902688945746>. Teresina - Piauí – Brasil.

E-mail: [carlandreapi@gmail](mailto:carlandreapi@gmail.com)

CLÁUDIA CRISTINA DA SILVA FONTINELES

Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí e coordenadora de História PIBID/UFPI/CAPES da Universidade Federal do Piauí, atuando na Pós-graduação em História do Brasil e no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

cfontinelles@yahoo.com.br

DÉBIA SUÊNIA DA SILVA SOUSA

Doutoranda em Educação – UFRN, Mestre em Educação – UFPB, Graduada em Pedagogia – UFCG/Campus de Cajazeiras, Professora da Unidade Acadêmica de Educação/Centro de Formação de Professores – UFCG. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero – UFRN/CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9308347413386263>. Natal – Rio Grande do Norte – Brasil.

E-mail: debiass@yahoo.com.br

DENISE LUSTOSA DE FIGUEIRÊDO

Mestre em Administração pela UFRN (1999), Especialista em Administração de Recursos Humanos pela UFPI (1995), Graduada em Administração (2012) e em Ciências Contábeis (1990) pela UFPI. Professora do Curso de Administração da UFPI. Coordenadora da linha de pesquisa em Empreendedorismo e Gestão de Pessoas, do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Administração e Inovação – NIPAI. Pesquisadora nas áreas de Gestão de Pessoas e Gestão Ambiental, com ênfase

em Qualidade de Vida no Trabalho - QVT.

E-mail: denise.lustosa@ufpi.edu.br Teresina - Piauí - Brasil.

Endereço para acessar o CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9327292204989589>

EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), em 2011; Mestrado em Educação (PPGE/UFPB), em 2003; e, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 1999. Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba, lotado no Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (DE/CCHSA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB. Possui experiência na área de Educação e atua nas seguintes áreas: educação de jovens e adultos (EJA), formação continuada de professores para a EJA, Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação Não Escolar.

463

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

Doutora em Educação – UFPI. Mestre em Educação – UFPI. Graduada em Pedagogia - UFPI. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - CCE/DMTE/UFPI. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia – CCE/CCP/UFPI. Coordenadora Pedagógica do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – MEC/SECADI. Membro de Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7684570998057850>.

ELIZABETH DA COSTA MACHADO

Especialista em Gestão Pública pela UFPI (2014), Mídias na Educação pela UFPI (2011) e Supervisão Escolar pela UESPI (2007). Graduada em Pedagogia pela UFPI, em Administração

Pública pela UFPI e Letras Espanhol pela UESPI. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC/PI.

E-mail: elizcm@hotmail.com Teresina – Piauí – Brasil.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3026373465166024>.

ELIZIANE ROCHA CASTRO

Mestranda em Educação – PPGE/UECE, Especialista em Supervisão Escolar – UEMA, Especialista em Educação Infantil – UEMA. Graduada em Licenciatura Plena em Matemática – UEMA. Consultora Pedagógica – KSTROS.COM. Professora da Rede Municipal de Ensino de Raposa/MA. Membro do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7564482722802681>.

São Luís – Maranhão – Brasil,

E-mail: elizianecastro@hotmail.com.

FRANCISCA MARIA COSME DE CARVALHO

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Rede PRODEMA/UFPI, Administradora pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em Gestão Empresarial pela Universidade Estadual do Piauí, Professora Assistente I da UFPI, atuando nos Cursos de Administração e Engenharia de Produção com as Disciplinas Logística Empresarial e Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Administração e Inovação – NIPAI nas áreas de Empreendedorismo Solidário e Desenvolvimento Local a partir de Atividades Artesanais.

E-mail: franciscacosme@ufpi.edu.br. Teresina - Piauí – Brasil.

Link do lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4550688E3>.

FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO

Doutorando em Educação (UFPI), Mestre em Educação (UFPI),

Licenciado em História (UESPI), Graduado em Pedagogia (ISE-PRO), Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC). Professor de História da Rede Privada e Substituto do Curso de História da UFPI. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>. Parnaíba - Piauí- Brasil, E-mail: chiquinhophb@gmail.com

FRANCISCO JOOVANE DO NASCIMENTO

Mestrando em Educação – PPGE/UECE, Graduado em Licenciatura Plena em Matemática – UVA. Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Membro dos Grupos de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES) e Observatório da Educação (OBEDUC/UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8459854283223995>. Fortaleza – Ceará – Brasil, E-mail: jeonasc@hotmail.com

GEANY ROSA PATRÍCIO DE SANTANA

Graduação em Administração Pública. (Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil). Especialização em andamento em gestão pública municipal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2980390767453593>

IRAN DE MARIA LEITÃO NUNES

Estágio Pós-Doutoral na Universidade Aberta de Lisboa - Portugal, Doutora em Educação - UFRN; Mestre em Educação - AWU/Iowa; Especialista em Orientação Educacional - PUC/MG; Graduada em Pedagogia - UFMA. Professora do Departamento de Educação II - UFMA e do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado em Educação PPGE/UFMA. Investigadora Colaboradora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais/CEMRI - UAL/Portugal. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e do Grupo de Pesquisa de His-

tória e Memória da Educação Maranhense.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2313634756775278>. São Luis - Maranhão -Brasil. E-mail: iran.nunes@ufma.br

ISABEL CRISTINA DA SILVA FONTINELES

Licenciada e Graduada em Pedagogia - UFPI

Especialista em Didática do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar - UESPI

Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE) da UESPI Campus Clóvis Moura. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação – NUPPEGE.

Mestre em Educação - UFPI

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Blog: <http://pedagogiauespipibid.blogspot.com.br/>

JANAÍNA SILVA DE MORAIS

Mestranda em Educação – UFRN, Graduada em Pedagogia – UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero – UFRN/CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9235274909720148>. Natal – Rio Grande do Norte – Brasil.

E-mail: janinasmorais@gmail.com

JEFERSON LUÍS MARINHO DE CARVALHO

Doutorando em Educação – UNISINOS, Mestre em Educação - UNISINOS, Especialista em Docência Superior - UESPI, Especialista em Desenvolvimento Gerencial – UFPI, Graduada em Administração de Empresas - UFPI. Graduada em Ciências Contábeis – UFPI, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – IFPI – Campus Parnaíba. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9453038752480499>.

Parnaíba - Piauí - Brasil,
E-mail: jeferson@ifpi.edu.br

JOSÉ BATISTA NETO

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris V (René Descartes), em 1998

Professor Adjunto IV do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando no núcleo de Formação de Professor e Prática Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Endereço eletrônico: josebn@uol.com.br

JOSÉ OSSIAN GADELHA DE LIMA

Doutor em Ciências – Química – UFMG, Graduado em Licenciatura Plena em Ciências - Química – UFPI. Professor da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) e do PPGE/UECE, Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Ciências da Natureza (GPECINA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1098836809542050>.

Crateús - Ceará - Brasil,
E-mail: jose.lima@uece.br

LAYANA SANTOS CHAVES

Especialização em Psicopedagogia – UVA, Graduanda em Psicologia - FSA, Graduada em Filosofia – UFPI, Estagiária de Psicologia Escolar e Educacional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2435277491090032>.

Teresina – Piauí – Brasil.
E-mail: lyn.santos@hotmail.com

LUCIANA RODRIGUES LEITE

Mestranda em Educação – PPGE/UECE, Especialista em Coordenação Pedagógica – UFC, Especialista em Ensino de Química e Biologia - FALC. Graduada em Licenciatura Plena

em Química – FAEC/UECE. Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Ciências da Natureza (GPECINA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0014097647157542>. Crateús – Ceará – Brasil,
E-mail: lurodleite@gmail.com

LUCIANE SGARBI SANTOS GRAZZIOTIN

Doutorado em Educação, ênfase em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Fez doutorado sanduíche na Universidade Clássica de Lisboa sob a orientação do professor Rogério Fernandes, Mestrado em Ciências e graduação em Biologia Licenciatura. É membro da Associação Brasileira de História da Educação/ SBHE, da Associação Sul- Riograndense de Pesquisadores em História da Educação/ ASPHE, Vice- presidente dessa associação gestão 2011- 2013. Pertence a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED. Atualmente é professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da UNISINOS. Tem experiência nas áreas de História da Educação e Metodologia da Pesquisa. Pesquisa os seguintes temas: Cultura Escolar, Memória, História Oral e relações de gênero. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0388501284300091>. Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil,
E-mail: lugarbi@terra.com.br

LUIS CARLOS SALES

Doutor em Educação – UFRN, Mestre em Educação - UFPI, Professor do PPGED/UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação/CCE/UFPI.

Vice-Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação - NUPPEGE.

Lattes:<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700078Z5> Teresina – Piauí – Brasil.

MARCELO DE SOUSA NETO

Pós-Doutor em História - UFPI (PNPD/CAPES). Doutor em História – UFPE. Mestre em Educação - UFPI. Especialista em Política – UESPI. Especialista em História Sociocultural – UFPI. Licenciado em História – UESPI. Bacharel em Direito - UESPI. Professor Adjunto do Curso de História – UESPI, Campus Clóvis Moura – CCM. Coordenador do PIBID/HISTÓRIA/UESPI. Coordenador do Núcleo de Pesquisa em História e Educação – NUPEHED. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2608763010341838>. Teresina – Piauí – Brasil. E-mail: marceloneto@yahoo.com.br.

MARIA APARECIDA GOMES BARBOSA

Doutoranda em Educação – PROPED-UERJ, Mestre em Educação – UFPE, Especialista em Gestão e Planejamento Educacional – UFPE, Graduada em Comunicação Social e Letras (Habilitação tradução simultânea inglês/português) - UFPE, Professora da UERN/DE/Campus Pau dos Ferros, Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Luso Brasileira – FALUB/Carpina/PE, Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais – UERJ, Membro do Grupo de Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino-Aprendizagem – GEPPE – UERN – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0333307377612832>. Recife – Pernambuco – Brasil. E-mail: cidaufpe@yahoo.com.br

MARIA ARISNETE CÂMARA DE MORAIS

Pós-Doutora na École des Hautes Études em Sciences Sociales – Paris/França, Doutora em Educação – Unicamp, Mestre em Educação – UFRN, Licenciada em Letras – UFRN, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFRN, Pesquisadora de Produtividade do CNPq, Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero – UFRN/CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4223328278394193>. Natal – Rio Grande do Norte – Brasil.

E-mail: maria.arisnete@pq.cnpq.br

MARIA DALVA FONTENELE CERQUEIRA

Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Secretaria de Estado da Educação – Seduc (PI). dalvaclio@gmail.com.

MARIA DE FÁTIMA UCHÔA DE CASTRO MACÊDO

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1984), Mestrado em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, educação e novas tecnologias, ensino superior e avaliação.

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Doutora em Educação – PUC-SP, Mestre em Psicologia da Educação – PUC-SP, Graduada em Filosofia, Professora do PP-GED/UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação-CCE/UFPI, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica-NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/546824490010550>. Teresina - Piauí - Brasil,

E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br

MARIANA PRICILIA DE ASSIS

Graduanda em Geografia – UERN/Campus Pau dos Ferros,

bolsista cnpq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4790738066249050>. Pau dos Ferros – RN – Brasil.

Email: marianasonhadora@hotmail.com

PAULO AUGUSTO TAMANINI

Doutor em História Cultural- UFSC, Mestre em História do Tempo Presente - UDESC, Especialista em História do Brasil - UFSC, Especialista em Teologia Bizantina pelo Instituto Eclesiástico Stos Cirilo e Metódio – Grécia. Graduado em Filosofia - UNIFEBE. Professor e Pesquisador pelo PNPd-CAPES -UFPR. Integrante do Comitê Científico da Revista Contraponto do PPGHB (UFPI). Atua na Linha de Pesquisa Espaço e Sociabilidades (PPGHIS/UFPR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2405551882781242>. Curitiba - Paraná-Brasil,

E-mail: tamanini@terra.com.br

PEDRO PIO FONTINELES FILHO

Doutorando em História Social - UFC. Mestre em História do Brasil – UFPI. Especialista em História do Brasil - UFPI. Graduado em História - UESPI. Graduado em Letras- Inglês - UFPI. Professor Assistente do Curso de Licenciatura Plena em História - UESPI, Campus Clóvis Moura - CCM. Membro do Núcleo de Pesquisa em História e Educação – NUPEHED. Membro da Fundação Academia de Letras da Região de Sete Cidades – FAL-RESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6249573486862381>. Teresina – Piauí – Brasil.

E-mail: ppio26@hotmail.com

RAQUEL ANTONIO ALFREDO

Doutora em Educação – PUC-SP, Mestre em Psicologia da Educação – PUC-SP, Graduada em Pedagogia, Pós-doutoranda PNPd/CAPES - PPGED/UFPI, Professora convidada do grupo

de pesquisa cadastrado no CNPq sob denominação Atividade Docente e Subjetividade, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6331226880634930>. São Paulo - SP/Teresina - PI - Brasil, E-mail: raquel.antonio@hotmail.com

SUYAMARA MARIA VIEIRA DO NASCIMENTO

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (2003), Graduada em Administração Pública e em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Piauí.

E-mail: suyamaranascimento@hotmail.com

WALKÍRIA DE JESUS FRANÇA MARTINS

Doutoranda em Educação - Universidade de Aveiro/Portugal; Mestre em Educação, Especialista em Docência do Ensino Superior e em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar -UFMA; Graduada em Pedagogia - UEMA. Professora do Departamento de Educação I - UFMA. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1740668892519574>. São Luis - Maranhão - Brasil.

E-mail: walkiria.ma@hotmail.com

PESQUISA & EDUCAÇÃO: História, Formação e Gestão Educacional abre uma série de produções que têm como principal objetivo divulgar e socializar o conhecimento científico produzido no contexto dos programas de Pós-Graduação dentro e fora do Brasil. São produções acadêmicas que apresentam resultados de pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado cujas temáticas possuem como eixo central a educação. Assim, buscando uma aproximação entre estas pesquisas, a presente obra evidencia as interfaces existentes entre elas e procura estimular o debate acerca da produção do conhecimento na contemporaneidade, além de proposições inovadoras no campo metodológico.

Os organizadores

PESQUISA & EDUCAÇÃO
HISTÓRIA, FORMAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

ISBN 978-85-7463-9697

