



REVISTA

Educação em Questão

v. 41, n. 27, jul./dez. 2011

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 41, n. 27, jul./dez. 2011

Revista Educação em Questão

Publicação Semestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Alda Maria Duarte Araújo Castro

Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra
Arden Zylbersztajn | UFSC
Betânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Fairfield | U.S.A
Maria Arisnete Câmara de Moraes | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nadia Hage Fialho | UNEB
Nelson de Luca Pretto | UFBA
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferroz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Antônio Cabral Neto
Claudianny Amorim Noronha
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Bolsistas

Aline Vanessa da Silva Alves
Otávio José Oliveira Fideles

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Wilson Fernandes de Araújo Filho

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação
| BBE | CIBEC | MEC | INEP
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br
WebQualis | www.qualis.capes.gov.br
GeoDados | geodados.pg.ufpr.edu.br
Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico semestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico.

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59072-970
Fone (084) 3342.2270 | Ramal 242
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 41, n. 27, jul./dez. 2011.
Periodicidade semestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CCSA

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial	
Artigos		Articles	
<p>A escolha profissional dos homens pela docência na escola "primária" <i>Amanda Oliveira Rabelo</i></p>	06	<p>Professional choice of man for teaching in "elementary" school <i>Amanda Oliveira Rabelo</i></p>	
<p>La multiculturalidad y su expresión en la educación a distancia <i>Vânia Ben Gisela Galimi</i></p>	38	<p>Multiculturalism and its expression in distance education <i>Vânia Ben Gisela Galimi</i></p>	
<p>O trajecto profissional de adultos com formação académica elevada: o caso de técnicos do Terceiro Sector em Portugal <i>Armando Paulo Ferreira Loureiro Maria Isabel Barros Morais Costa Telmo Humberto Caria</i></p>	59	<p>Highly qualified adults professional route: the case of Third Sector workers in Portugal <i>Armando Paulo Ferreira Loureiro Maria Isabel Barros Morais Costa Telmo Humberto Caria</i></p>	3
<p>Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas... <i>Giane Elisa Sales de Almeida Claudia Maria Costa Alves</i></p>	81	<p>School education of black women: historical bans... <i>Giane Elisa Sales de Almeida Claudia Maria Costa Alves</i></p>	
<p>Jovens negros em conflito com a lei: escola e trajetórias <i>Vilma Aparecida de Pinho</i></p>	107	<p>Young black people in conflict with the law: school and trajectories <i>Vilma Aparecida de Pinho</i></p>	
<p>Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância <i>Marly Amarilha</i></p>	139	<p>Education for sensitivity: a multimodal reading of poem and of poetry book for childhood <i>Marly Amarilha</i></p>	



Editorial

Editorial

VINTE E CINCO ANOS completam a *Revista Educação em Questão*, instituída na Reunião Plenária dos professores do Departamento de Educação em 18 de abril de 1986. No dia 28 de agosto de 1987, foi lançado em sessão solene o primeiro número, em plena vigência da Constituinte. VINTE E CINCO ANOS da *Revista Educação em Questão*, (sempre editada pela Editora da UFRN – EDUFRN) muitas foram suas mudanças institucionais. Atualmente, pertence ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No primeiro semestre de 2006, tornou-se um periódico em versão impressa e eletrônica. A versão eletrônica, universalmente, permite a divulgação do conhecimento produzido, fazendo com que professores e pesquisadores se aproximem numa corrente crescente de interações acadêmicas e científicas. A versão impressa assegura a política de permuta, ou seja, a exposição de cada exemplar em bibliotecas nacionais (77) e em bibliotecas internacionais (10). Classificada, no *Qualis/Capes B1*, encontra-se indexada em sete bases de dados, sendo quatro nacionais e três internacionais, que já indica seu reconhecimento científico. É tanto que, pelo site – www.webstats.motigo.com – procedemos à estatística e à localização geográfica dos acessos. Por exemplo, no dia 19 de dezembro de 2011, a *Revista Educação em Questão* foi acessada por pesquisadores do Brasil (17.342 vezes), Portugal (220), Estados Unidos (79), Espanha (56), Venezuela (37), Argentina (27), França (24), México (12), Colômbia (12), Noruega (10) e outros países (295). Total = 18.114 acessos. Por fim, submetemos à avaliação para inclusão no Educ@ – periódicos online de Educação e metodologia Scielo – administrado pela Fundação Carlos Chagas de São Paulo. Desejamos à *Revista Educação em Questão*, longevidade e vitalidade semelhante à do seu aniversário de VINTE E CINCO ANOS.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável da Revista Educação em Questão

A escolha profissional dos homens pela docência na escola “primária”

Professional choice of man for teaching in “elementary” school

Amanda Oliveira Rabelo
Universidade de Coimbra | Coimbra

Resumo

6 Este artigo é um estudo comparativo sobre o professor do sexo masculino que trabalha no ensino público primário do Rio de Janeiro – Brasil e em Aveiro – Portugal. Pretendemos, fundamentalmente, investigar os motivos da escolha profissional desses professores que enveredam por uma área tipicamente associada com o feminino. Para tal, analisamos a justificativa de escolha profissional desses professores, com base em questionários e entrevistas que efetuamos com os mesmos. Assinalamos que as representações associadas aos “atributos ditos femininos” exercem grande influência na escolha profissional dos professores do sexo masculino dado que a porcentagem de professoras primárias é altíssima e a de professores primários muito baixa. Entretanto, demonstramos que o homem pode escolher essa atividade por gosto e ter sucesso, ou seja, que são indivíduos capazes de exercer essa profissão independente dos preconceitos de gênero na educação.

Palavras-chave: Professores do sexo masculino. Gênero. Escolha profissional.

Abstract

This paper is a comparative study about the male teacher who works in the “elementary” public education in Rio de Janeiro – Brazil and Aveiro – Portugal. We intended, fundamentally, to investigate the reasons of teachers’ professional choice who are engaged in an area typically associated to women, for this we analyze the teachers’ professional choice from questionnaires and interviews that we carried out with them. We note that the representations of the attributes considered feminine exert great influence on male teachers’ career choice, which have repercussions on the high percentage of elementary female teachers and in low percentage of male elementary teachers. However, we demonstrate that man can choose this activity for pleasure and success and those individuals are capable of doing their job regardless of gender prejudice in education.

Keywords: Male teachers. Gender. Professional choice.



1. Introdução

Pesquisar a opção docente dos homens que ingressam no magistério público é importante por ser esse espaço de vivência/convivência educacional onde a maioria da população é socializada. Dessa forma, este trabalho mostra-se relevante ao promover discussões centradas nas representações de gênero que rondam o campo profissional da docência, mostrando que existem outros temas e outras vozes que ecoam nas escolas, ou seja, indivíduos capazes de exercer essa profissão por gosto e independente do seu sexo, mas que também sofrem com os problemas da docência.

Mostramos, neste artigo, que as motivações da escolha profissional dos professores são influenciadas por fatores extrínsecos à profissão (relacionados com o contexto dessa atividade, como a empregabilidade; rentabilidade; necessidade de emprego e a falta de oportunidades; falta de opção; a melhor escolha possível; entre outras) e por fatores intrínsecos à profissão (como o gosto pela profissão e pela transmissão de conhecimento; o gosto por crianças; a busca quase utópica da transformação da sociedade; a escolha motivada pelo exemplo da família, de um amigo ou de um professor; a escolha profissional causada por desejo de liberdade e autoridade). Assim, enfatizamos a estreita interligação nas narrativas e respostas, como também a preponderância de uma sobre as outras (principalmente das influenciadas por fatores intrínsecos).

7

2. Objetivos

Toda a escrita que se segue apresenta os resultados de uma investigação centrada na figura do professor do sexo masculino que trabalha nas séries iniciais do ensino fundamental no ensino público. O que pretendemos com esta investigação foi, fundamentalmente, compreender os motivos e as consequências da escolha profissional desses professores que enveredam por uma área tipicamente associada com o feminino.

3. Método

Realizamos entrevistas narrativas semiestruturadas com seis professores escolhidos ao acaso dentre uma amostra de 209 professores do ensino público



que responderam, anteriormente, a um questionário (objetivo e subjetivo), 60 do Distrito de Aveiro – Portugal (AV-PT) e 149 do Estado do Rio de Janeiro – Brasil (RJ-BR)¹. Tais dados permitiram a análise da informação obtida e forneceram dados mais amplos (pela categorização, apreciação e quantificação das estatísticas e dos discursos escritos provenientes dos inquiridos), assim como possibilitaram situar as informações em vivências (nas narrativas de entrevistados).

A metodologia que utilizamos para abarcar os nossos objetivos foi elaborada a partir de um conjunto dos processos. Dessa forma, não separamos os enfoques de investigação quantitativos e qualitativos; ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri, Collado e Lucio (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques aproveitando as suas vantagens. Ou seja, optamos pela utilização do método qualitativo para obter uma maior profundidade dos dados, porque consideramos que entre o indivíduo e o seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo que não podem ser traduzidos somente por números. No entanto, ao mesmo tempo utilizamos a investigação quantitativa com o fim de obter também dados mais gerais sobre a temática².

8

Aproveitamos para explicar que esse recorte espacial foi tomado e escolhido como ponto central de discussões e comparações com o intuito de captar diferenças e semelhanças entre esses dois locais³, nunca esquecendo da influência da colonização portuguesa sobre a cultura e a escola brasileira, mas também destacando as características locais como forma de perceber que caminhos diferentes podem ser traçados e que esses dependem dos vários condicionantes a que se são submetidos.

4. Resultados: razões da escolha profissional dos homens pelo magistério

Este trabalho teve como uma das questões apreender a motivação da escolha profissional dos professores, até porque, como destaca Galbraith (1992), um melhor entendimento das escolhas de quem opta por carreiras atípicas para seu gênero, pode servir de base para intervenções e aumento do alcance das opções profissionais consideradas pelos jovens, assim reduzindo a segregação.

Os nossos entrevistados mostram, nas suas narrativas, vários aspectos que foram importantes na sua escolha profissional; alguns extremamente



personais, outros muito contextuais (históricos, sociais e culturais). A associação de várias motivações também foi encontrada junto da amostra estudada quando perguntamos “quais foram as razões da escolha profissional”⁴.

Consideramos importante destacar que poucos professores marcaram apenas uma razão para a escolha, só 17% dos portugueses e 12% dos brasileiros marcaram apenas uma razão, a maioria de AV-PT (50%) marcou 2 opções e a maioria do RJ-BR (34%) marcou 3 opções, mas existiram inqueridos que marcaram até 8 opções. Esses dados indicam que, dificilmente, um só fator leva a uma escolha profissional; geralmente, são vários aspectos que interferem nessa opção⁵.

O Quadro 1 mostra a distribuição das respostas dos inqueridos com relação à sua escolha profissional.

Quadro 1: Razões da escolha profissional (%)	AV-PT	RJ-BR
Por gostar de ser professor	78,3	80,5
Por gostar de crianças	58,3	57,0
Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade	20,0	51,7
Foi a melhor opção dentre as existentes	21,7	23,5
Pela facilidade de inserção profissional	8,3	17,4
Por falta de opção	1,7	5,4
Foi o curso para o qual obtive média de entrada	3,3	2,0
Pela facilidade de ascensão profissional	0,0	2,7
Por ter tido um ótimo professor/a que lhe inspirou	13,3	20,1
Existe um(ou mais)professor/a na família que lhe motivou	11,7	13,4
Foi influenciado pela família a seguir esta carreira	6,7	10,7
Um/a amigo/a lhe sugeriu	1,7	4,0
Foi obrigado pela família a seguir esta carreira	1,7	0,7
Por gostar de exercer autoridade	0,0	1,3
Outro	3,3	5,4

As análises efetuadas indicam que a profissão docente não é escolhida somente por fatores pessoais, próprios do indivíduo, pois sua escolha



é permeada por várias influências sociais, que interferem no sujeito desde o seu nascimento⁶.

Fernandes (2004) também destaca que a escolha profissional não é uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores; por isso, os professores podem ressaltar o gosto pela profissão como principal motivador para a opção pelo magistério, mas não deixam de destacar outros aspectos como influência da família, questões econômicas, gosto por crianças e um desejo de transformar.

De acordo com Jesus (2002, p. 61-62), dentre os fatores de escolha profissional (assim como de motivação), existem os **fatores extrínsecos** (aqueles relativos ao contexto dessa atividade; são as motivações ativas ou negativas, como a falta de opção, a melhor escolha possível, entre outras) e os **fatores intrínsecos** (aqueles que dizem respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional; são as motivações ativas e positivas de escolha profissional). Na sua análise, são “[...] sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.”

10

Dos dados presentes no quadro, podemos inferir algumas observações importantes para a compreensão das motivações para a escolha profissional; inicialmente, os fatores intrínsecos também foram os mais citados. O **gosto pela profissão** aparece com maior frequência nas respostas, ou seja, **a maioria desses professores escolheu a profissão porque gosta da mesma** (78,3% dos portugueses e 80,5% dos brasileiros). O segundo valor mais elevado (58,3% dos portugueses e 57% dos brasileiros) encaminha-nos para uma “descoberta”: **homem também gosta de crianças** (e porque não?). Isto significa que não só as mulheres são motivadas pelo “gostar de crianças” na sua escolha profissional, mas também os homens.

Ainda motivados por fatores intrínsecos, o terceiro valor mais significativo na escolha pela docência enaltece a busca “quase” utópica da **transformação da sociedade** (20 % dos portugueses e 51,7% dos brasileiros). Contudo, ao verificar os inqueridos que invocam as pessoas que interferem e influenciam nas opções de cada um, ou seja, que marcaram alguma das opções **exemplo de professor/a, influência da família, ou sugestão de um amigo/a**, encontramos valores bem próximos: 29,9% dos portugueses e



37,6% dos brasileiros (maior em AV-PT e menor no RJ-BR). Além disso, ainda que de forma minoritária (ou pouco assumida?), algumas outras motivações intrínsecas à profissão como o **desejo de autoridade** também aparece como motivação, bem como a **liberdade de gerir o seu trabalho** e por ter tido uma **experiência anterior como professor** que o motivou.

As motivações extrínsecas associadas com questões de **empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego e falta de oportunidades** (o magistério como melhor escolha possível, a facilidade de inserção profissional, a falta de opção, a obtenção de aprovação/média de entrada para esse curso e a facilidade de ascensão, possibilidade de conciliar com outras atividades) quando contabilizamos pelo menos uma dessas opções, elas também aparecem como importantes (seriam 28,3% dos portugueses e 35,5% dos brasileiros).

Queremos destacar que, de forma geral, os dados indicam pouca diferença na escolha profissional entre RJ-BR e AV-PT. As maiores diferenças foram encontradas nas opções "Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade" (31,7% superior no RJ-BR), "Por ter tido um ótimo professor/a que lhe inspirou", (quase 7% maior no RJ-BR), "Pela facilidade de inserção profissional" (também maior cerca de 9% no RJ-BR).

5. Escolha da docência motivada por fatores intrínsecos à profissão

Conforme mencionamos, os fatores intrínsecos são destacados em várias investigações (CRUZ; DIAS; SANCHES; RUIVO; PEREIRA; TAVARES, 1988; BENAVENTE, 1990; ESTEVE, 1992; GONÇALVES, 2000; JESUS, 2002) como sendo os mais referidos na escolha dos professores pela profissão. Esteve (1992) mostra que há uma crítica de que essas motivações para a escolha da docência (principalmente o gostar de tratar de crianças, a vocação e o desejo de mudar a sociedade) escondem, sob uma imagem idealizada, a função moralizadora que se pede e espera do professor. No entanto, o autor assinala a importância de uma seleção inicial dos futuros professores baseada não só nas suas capacidades intelectuais mas também em critérios de motivações e de personalidade, para evitar o "mal-estar docente".

Mas, como Gonçalves (2000) aponta, há uma relação de intercâmbio entre as fontes intrínsecas e extrínsecas da motivação, que pode levar um indivíduo a não procurar uma atividade ou profissão intrinsecamente motivante,



desde que sujeito a fortes razões extrínsecas que não favoreçam essa escolha (como de natureza econômica, social, cultural). Ou seja, para os professores marcaram que a sua escolha profissional tenha se dado por motivos intrínsecos, provavelmente ou eles não tinham consciência dos fatores extrínsecos associados a ela, ou estes não foram considerados desfavoráveis (muitas vezes frente às outras opções que visualizavam), ou tal motivação intrínseca era tão forte para sobrepor os fatores negativos da mesma. Veremos, então, como essas justificativas de motivações intrínsecas destacam-se nos discursos dos entrevistados e inquiridos.

5.1 A escolha por gosto pela profissão

12 Como já referimos, a grande maioria dos professores entrevistados e inquiridos na nossa investigação marcaram que escolheram a docência por gostar da profissão (78,3% em AV-PT e 80,5% no RJ-BR). Nas justificativas presentes nas narrativas orais e escritas⁷, esse apreço relaciona-se com vários aspectos, como destacamos anteriormente e conforme explica Gonçalves (2000) que esta se deve uma certa tradição sociocultural e a um senso comum que se traduzem na expressão popular do “ter nascido para”, a que se junta, no caso da profissão docente, a ideia de prestação de um serviço ‘pessoal’ e ‘humanitário’, que pressupõe entrega e sacrifício.

Entretanto, por vezes, descreve-se somente o gosto pela profissão para a escolha da profissão. Nesses casos, várias justificativas são destacadas para tal opção. A importância da profissão docente é um aspecto ressaltado em algumas respostas, o que demonstra que a visão idílica da sociedade e da instituição escolar que Nóvoa (1988) descreve como divulgadas principalmente, a partir do início do século XX, ainda faz parte do discurso dos professores e ainda leva muitas pessoas a escolher essa profissão.

Nos inquéritos o “gosto pela profissão” é relacionado muitas vezes⁸ com um “gosto por estudar, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos”, além disso o gosto por ensinar e pela profissão aparece nas respostas como sendo inerentes à profissão. Nas narrativas da maioria dos nossos entrevistados, também percebemos que um grande apreço pela escola, por estudar e por ensinar também é grande motivador da escolha profissional e do gosto pela profissão.



Catani, Bueno e Sousa (2000) consideram que o gosto pela escola/educação (assim como as relações estabelecidas com os mestres e a ajuda do pai, da mãe, irmãos e de outras pessoas nas tarefas escolares) são cruciais para o desenvolvimento das relações positivas ou negativas que posteriormente os alunos passam a estabelecer com o conhecimento e com outros valores relacionados à atividade docente, o prazer/desprazer pela leitura e escrita, as curiosidades, entre outros.

Como analisa Alves (1997, p. 89), geralmente as pessoas que escolhem a profissão docente por gostar da profissão e considerarem que têm vocação para esta são as que possuem uma performance acadêmico-secundária mais forte do que as que enveredam por outras carreiras, por isso é preciso analisar “[...] a razão das aspirações pessoais de ingressar na profissão docente, ligadas tradicionalmente pelas teorias inatistas ou do dom, ao problema da motivação interior – vocação para a docência.” Nesse sentido, é importante o papel das instituições de formação inicial no processo de concretizar a aspiração do aluno, em proporcionar experiências agradáveis e favorecer a preparação profissional.

Esse gosto pela profissão acima de todas as outras possíveis motivações é predominante entre os nossos inqueridos e entrevistados. Dessa forma, o gostar é destacado não só como motivador da escolha profissional, mas como necessário ao exercício profissional docente (como também demonstra Gonçalves (2000). Um “gosto” que chega a ser considerado como inato ou desde a infância⁹. Tal inatismo apresenta-se, muitas vezes, no conceito “vocação”. No trabalho de Cruz (1988), a vocação ou escolha inicial pela docência é apontada pela maioria dos professores em Portugal, independente de religião, estatuto social, segmento de atuação, o que faz questionar se estamos em presença de uma multiplicidade de efeitos específicos e distintos para tal motivação.

Em primeiro lugar, tudo indica que essa “vocação” não seja necessariamente inata, pois, como explica Gonçalves (2000, p. 304-305), o número efetivo de vocações é muito menor do que aquele que uma análise mais profunda da problemática vem a revelar. Assim, podemos concluir que algumas das vocações apontadas pelos professores não são mais do que resultado de fatores ambientais, extrínsecos à pessoa, e que a levam, com o passar do tempo, a reconsiderar a sua posição. O autor chega a essa conclusão porque, no seu estudo longitudinal, algumas entrevistadas que se consideravam sem vocação passaram a considerar-se com vocação. Portanto, provavelmente,



essas se automotivaram no exercício profissional, o que comprovam que a vocação e a motivação profissional são “[...] processos fundamentalmente construídos e que se modificam ao longo da carreira.”

Destacamos, ainda, que a escolha profissional motivada pela vocação e pelo amor já foi duramente criticada. Schaffrath (2000, p. 15) resume tais críticas a uma tentativa de desvelar o conceito de vocação, admitindo que ele foi utilizado como mecanismo de legitimação do preconceito contra o sexo feminino: “Trabalhar como professora e se sujeitar a uma baixa remuneração fazia parte do perfil vocacional das mulheres.” Mas não só, pois, como afirma Mônica (1978, p. 211), esse conceito também foi utilizado pelo Estado Novo como legitimação da baixa qualificação dos professores: “Ao professor primário só se devia exigir “uma natural vocação para o ensino”. Apetrechá-lo com uma cultura geral era não apenas supérfluo como nocivo.”

Bruschini e Amado (1988) entrelaçam as duas explicações ao mostrar que a mística do maternalismo extrapola o papel profissional e dificulta o equacionamento dos problemas da profissão, pois o “amor” pode esconder falta de competência técnica e de luta por melhores condições de trabalho, como também destaca Louro (1989). Entretanto, as autoras destacam que alguns estudos consideram que o envolvimento afetivo talvez seja um dos principais fatores para resultados positivos dentro das precariedades de suas condições de trabalho¹⁰. Assim, concluem ser necessário perceber que o magistério não é uma vocação ou um “chamado” feminino, pois essa é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação, competência e espírito de classe, que precisa, também, de boas condições de trabalho e remuneração compatível. Somente então é possível enfrentar a relação com os alunos com afeto, mas sem o disfarce do amor e pleiteando salários mais justos, através de sua participação em seu órgão de classe.

Manuel Sarmiento (2000, p. 214-220) também analisa o conceito nesse sentido; para ele, uma das representações construídas sobre os professores primários que integram predominantemente o discurso político sobre os professores e as escolas, é a “metáfora missionária” (que aparece mais em Portugal durante o Estado Novo e no período de normalização democrática, mas não somente nestes períodos¹¹). Essa representação centra a ação educativa nas qualidades morais do desempenho do professor, nos valores individuais e na ordem moral. A profissão é considerada um serviço a que se adere por “vocação”, cujos ganhos são de natureza espiritual, assim a “[...] gratificação



moral do trabalho que realiza é considerada como o mais justo prêmio a que pode aspirar." Tal metáfora é geralmente acompanhada de modos de desqualificação profissional e de proletarização, como na diminuição do salário e na atribuição de um estatuto idêntico ao dos assalariados menos qualificados. No entanto, tal desvalorização não significa que não haja discursivamente uma sobrevalorização simbólica do trabalho educativo, simplesmente se o professor é um missionário ou apóstolo sua recompensa não é "terrena" (que poderia até significar perdição), é no Reino dos Céus, ou seja, a valorização social (simbólica) da profissão é associada com a tutela moral redutora da autonomia e na ameaça implícita.

Assim, Alves (1997) pontua que é excessivo falar de "vocação docente", como se ouve frequentemente (com o tom metafórico-religioso associado a esse conceito), pois, quando entra na profissão docente, não se entra em uma religião e pode-se continuar a levar uma vida absolutamente normal. Mas, em contrapartida, é necessário possuir uma fé suficiente, uma crença no que se vai fazer.

Jesus (2002, p. 33-34) destaca ser importante compreender que o estereótipo de se considerar que o espírito de missão deve estar na base da escolha da profissão docente e não o salário (até porque a vocação pedagógica foi por muito tempo associada a uma vocação sacerdotal), pode ser um dos fatores (dentre outros) da baixa remuneração da profissão, pois as profissões para os quais é considerado necessário ter um "espírito de missão" são normalmente mal remuneradas. No entanto também questiona se "[...] será impossível conciliar o desempenho da profissão docente, de forma motivada e com espírito de missão, com o reconhecimento deste esforço, nomeadamente através de uma remuneração mais justa."

Martins (1991, p. 86-87) faz outra crítica ao conceito de vocação; o autor explica que a necessidade de resolver situações disfuncionais na educação e no mercado de trabalho "[...] têm levado a que a orientação se faça no sentido de impor ao indivíduo determinados caminhos de acordo com as necessidades da sociedade ou mais particularmente dos empregadores [...]", em um processo onde os estudantes adquirem um conhecimento de qual a sua situação real face ao sistema possível das escolhas (e de emprego), ou seja, visa que o jovem se conheça, que conheça o sistema de possibilidades existentes (onde os cursos desprestigiados são exaltados como fáceis de conseguir emprego e a sua funcionalidade), os constrangimentos exteriores e que



este aprenda a tomar decisões. Nesse processo, uma outra situação comum é a definição de “vocações individuais” e lhes fazer corresponder uma determinada posição social. Ou seja, esses cursos a que se associa a necessidade de vocação são os cursos de menor estatuto social. Para tanto, a “vocação” aparece como um discurso para direcionar jovens aos cursos adequados à sua posição social, visando que existam profissionais para tais profissões.

Contudo, concordamos também com Almeida (1998, p. 83-84) que defende que a crítica em torno da vocação e do amor precisa ser repensada para não impor ao magistério o jogo da opressão e da discriminação sexual, para levar em consideração não mais o sujeito universal, assexuado, passivo e único, mas “[...] redescobrir o detalhe, a nota dissonante, a pluralidade das estruturas sociais e atores que nela transitam.” Ao criticar e desqualificar a escolha por vocação, atribuem-se ao docente papéis de passividade receptiva a motivações extrínsecas e ignora-se a possível verdade que possa estar escondida no discurso afetivo, ignora-se a/o professor/a como sujeito histórico regulador do seu destino, que efetua escolhas determinadas pela concretude da sua existência e pelos seus desejos pessoais.

16

Enfim, é preciso ter amor e aptidão pela docência, mas é indispensável que os professores sejam conscientes das construções sociais sobre as representações de vocação e amor pela docência: que elas não são inatas e podem ser construídas; da associação dessas com a desvalorização financeira e acadêmica da profissão; da integração dessa com a feminização/afastamento dos homens desta profissão (baseada na falta de aptidão destes); na manutenção das posições sociais.

5.2 Homem também gosta de crianças! Por que não?

O gosto por crianças é a razão de escolha profissional do homem pela docência que aparece em segundo lugar nos inquéritos¹². Esse dado nos permite verificar que esta não é uma das últimas motivações do homem para escolher a docência; ao contrário, diferentemente do que divulgam algumas representações que circulam na sociedade, os homens também gostam de crianças e querem lidar com elas no seu exercício profissional.

Geralmente associada com o gosto pela profissão ou com a possibilidade de transformação, as narrativas dos nossos entrevistados e



dos nossos inqueridos¹³ mostram que muitos deles consideram o “gostar de criança” como estritamente necessário para o exercício da docência. Mesmo, na maioria das vezes, relacionando este “gostar” com outros aspectos, ele não deixa de ser imprescindível e é um dos principais fatores que motivam essa opção profissional. Como dizia Paulo Freire (1997, p. 18), “[...] não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz.”

Há muitas críticas em torno dos discursos docentes quando se referem à dimensão afetiva do trabalho do/a professor/a (principalmente da professora). Almeida (1998, 206-207) questiona “Que qualidade é essa que se exige para a educação escolar, sem levar em consideração que essa é desenvolvida por seres humanos, num processo interativo do qual não poderiam eximir-se os sentimentos, os afetos, as escolhas ditadas pelo desejo?”. O discurso afetivo¹⁴ é acusado de desvalorizar o magistério, mas, como já demonstramos anteriormente, ele já era desvalorizado antes dessas representações circularem.

No entanto, destacamos que não basta gostar de criança para estar apto a lecionar. Pontuamos que, talvez, esse olhar ingênuo faça com que a profissão seja tão desvalorizada, não só aos olhos dos governantes, mas aos olhos dos pais e das mães que deixam seus filhos na escola. Ao mesmo tempo, o gostar de criança e da profissão é um aspecto importante da profissão docente, embora concluamos que é necessário muito mais do que isso para um profissional ser “bom” ou competente no que faz.

Almeida (1998, p. 83) constata, ainda, que ao se investigar o universo docente normalmente destacam-se os questionamentos feitos acerca das escolhas “[...] com o objetivo de desvendar, nas respostas das professoras, o sentido e o significado de conceitos como vocação e missão, que aparecem traduzidos também, grosso modo, pelo gostar de crianças ou achar importante ser professora.” O raciocínio desqualificativo passa a ser utilizado “[...] ignorando a possível verdade que possa estar escondida no discurso afetivo da professora.” Enfim, há que se pensar se ao valorizar o afeto, o gosto por crianças, a vontade de ensinar, a solidariedade como atributos essenciais para o exercício docente “[...] há que se pensar que o discurso é real e não fictício, que este vem do seu intimismo como ser humano e ser feminino, e até da própria projeção do amor materno.”



Apesar desse discurso afetivo ser interligado socialmente ao feminino, principalmente quando se trata de gostar de crianças, acreditar que só as mulheres fazem escolhas motivadas por afeto e por gostar de crianças é um erro. Como Almeida (1998, p. 82) afirma, os “[...] homens também são professores e cuidam da família, porém raramente são descritos nesses afazeres, como se tal fato devesse permanecer oculto.” Percebemos que os homens exaltam, nas suas explicações, a sua facilidade para lidar com os “pequenos”: a paciência, o amor, a possibilidade de ajudá-los a crescer e, também, de aprender com eles.

Carvalho (1998, p. 9) descreve que alguns dos seus entrevistados (professores primários do sexo masculino) alegaram razões ideológicas ou religiosas para sua escolha pelo magistério junto a crianças e que eram envolvidos, emocionalmente, com as crianças, queriam ser uma espécie de “paizão da criançada”. Ainda consideraram que o professor deve ter o “seu lado maternal muito bem desenvolvido”, para dar-se bem junto aos menores, “pois a afetividade é muito importante”. Mas essa afetividade, maternidade, gosto e o envolvimento com as crianças (características que remeteriam ao modelo de feminilidade hegemônico) eram justificadas como parte de suas opções ideológicas e, dessa forma, integradas a sua própria masculinidade. Eles se apropriavam e defendiam a ideia de vocação (tão associada à feminização do magistério), mas, ao mesmo tempo, eles a ressignificavam. Embora continuassem a considerar a relação com crianças como parte da feminilidade, aspectos dessa feminilidade parecem acessíveis aos homens; dessa forma quebra-se “[...] de forma inovadora, a superposição que predomina no senso comum entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens e características femininas são atribuídas a homens sem que sua masculinidade seja posta em questão.”

Como Galbraith (1992) também percebeu na sua investigação, que os homens em ocupações não-tradicionais (enfermeiros e professores primários), deram mais importância ao relacionamento na sua carreira, o que evidencia que os homens podem expandir suas opções de papéis sexuais pela adição de dimensões na sua vida que não são vistas como papéis tradicionais masculinos em vez de abandonarem sua masculinidade. O autor mostra que, se a mulher pode manter sua perspectiva feminina e ter benefícios de uma carreira masculina, os homens também podem reter sua perspectiva masculina e adicionar dimensões dos componentes tradicionalmente femininas à sua experiência ocupacional (como comunicação e fatores de relacionamento).



As narrativas e a grande quantidade de respostas nos inquéritos por questionários que recolhemos possibilitam analisar que as questões de gênero têm se modificado (pelo menos um pouco) na nossa sociedade, pois os homens demonstram a sua sensibilidade, paciência sem medo de serem estigmatizados.

5.3 Mudar a sociedade e as crianças – uma utopia educacional?

O terceiro valor mais significativo na escolha pela docência enaltece uma busca de transformação da sociedade, justificada na possibilidade de mudar o mundo a partir “do seu futuro” (as crianças), na própria transformação da vida dessas crianças e das desigualdades, motivando-as e oferecendo oportunidades de informação. Williams (1995) também descreve que as preocupações sociais motivaram muitos dos seus respondentes que foram atraídos a “ajudar ou servir”.

Conforme aconteceu anteriormente com o gosto pela profissão e pelas crianças, a motivação da escolha profissional para proporcionar transformações geralmente veio associada a outras motivações. No entanto, foi a que teve a maior porcentagem de respostas escritas que justificavam essa motivação na escolha profissional nos inquéritos (25% dos inqueridos do RJ-BR e 15% dos inqueridos de AV-PT), nessas insurgem aspectos como: a crença na educação e na profissão docente como potencializadora de mudanças sociais (às vezes como a única via ou a mais importante nesse aspecto) tanto na sociedade quanto na vida das crianças, promovendo igualdade, criticidade, cidadania, solidariedade, ajuda ao próximo, honestidade, entre outros aspectos.

Conforme indica Alves (1997, p. 88), verificamos o peso da vertente altruísta na decisão de opção pelo ensino, podendo ser resumida no desejo de ser útil, de contribuir para o benefício da humanidade, em trabalhar com gente e fornecer-lhe um serviço (no sentido moral) e uma fonte de estímulo (estimulante de crescimento pessoal).

Sarmiento (2000) denomina essa representação que associa o professor a um agente da transformação social de “metáfora militante”. Tal representação é mais usada nos períodos de grandes transformações sociais (em Portugal ela aparece mais na 1ª República e no início do pós-25 de Abril), mas os professores também podem assumir para si essa representação de



agentes de transformação e de militantes da educação. Nesse caso, o professor primário é o combatente de uma causa historicamente situada; ele não tem profissão, abraça uma causa; é o centro da esperança de redenção social; faz da educação o espaço mítico da mudança social.

Destacamos, entretanto, que essa foi a opção profissional na qual encontramos as maiores diferenças entre o RJ-BR e AV-PT (com uma porcentagem 31,7% superior no RJ-BR). Por que será que houve essa grande diferença? Será que os portugueses abrandaram a crença nas potencialidades de mudança da educação?

Stoer (1982) explica que, em Portugal, tal concepção do professor, como agente de transformação social, foi utilizada pela esquerda de Portugal, desde o 25 de Abril de 1974, mas o problema é que ela foi baseada numa noção de prática que rejeita o teorismo da "cultura acadêmica", assim as práticas do professor voltavam-se a uma "educação centrada na criança", sem transmitir o capital cultural "burguês". Para o autor, em vez de desafiar a estrutura social existente, a "educação centrada na criança" meramente fornece a legitimação da reprodução dessa mesma estrutura social (acreditar que a cultura ocidental é irrelevante para as classes trabalhadoras é confirmar a escola como hegemonia para o status quo), pois os professores, inevitavelmente, recorrem a métodos que originam formas de hierarquização e diferenciação. O autor baseia-se em Gramsci para defender que não pode haver educação sem instrução, pois esse processo impede os alunos de ter acesso ao possível processo em que a hegemonia no mundo das ideias poderia ser alcançado. A educação fornece as ferramentas para que o indivíduo se torne, criticamente, ciente da sociedade em que vive, o que é essencial para obter a mudança social (que não é simplesmente a negação de tudo que se passava antes, mas pode articular o que é de bom do anterior).

Talvez a consciência das limitações da crença na potencialidade de transformação da escola tenha levado a uma incredulidade da mesma por parte dos professores. Como explica Nóvoa (1988), o início do século XX era um tempo de muitas certezas e uma crença quase ilimitada nas potencialidades da escola, um tempo de crenças algo ingênuas, algo simplista, sobre o papel da escola e dos professores. Nesse período, os professores sentiam-se bem com eles próprios e eram capazes de minimizar algumas das insuficiências do seu estatuto econômico e profissional, provavelmente porque estavam seguros da alta missão social que lhes era confiada (onde a escola detinha



o conhecimento). Entretanto, na sociedade atual o autor demarca que essas ideias não têm mais sentido. Isso tem levado os professores a uma reflexão sobre o seu trabalho educativo.

Para Nóvoa, os tempos são outros, assim como também são outras as realidades da profissão docente. A escola não pode mais ser considerada a única instituição onde se dá a educação das crianças, mas, nem por isso, as tarefas da vida profissional do professor são menos importantes, e menos “apaixonantes”, do que antes. A função principal do professor nas sociedades contemporâneas não é a transmissão e a difusão do saber, mas antes a preparação das crianças para uma apropriação crítica desse saber. Dessa forma, e de acordo com Nóvoa (1988, p. 14-16) “[...] os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar *alguma coisa*. E esta *alguma coisa* poderá ser um dia ‘*coisa importante*’”.

Assim, a reflexão sobre o novo papel do professor e a sua sensação de perda de estatuto, que Nóvoa apresentou, pode ter abalado a crença na promoção da mudança pela educação do professor em Portugal; contudo, 20% dos inqueridos ainda justificaram que a sua escolha profissional foi motivada pela transformação da sociedade, este ainda é um número grande de professores.

Enfim, será que mudar a sociedade pela educação é possível ou é somente uma utopia? Nesse sentido, concordamos com Freire (1997, p. 35-36) quando diz que “É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá.” Acreditar que “somente” com a educação mudaremos a sociedade é uma ilusão, mas como a transformação social não se dá sem a educação, a educação pode sim promover uma mudança (com o auxílio de outros fatores).

Mas isto não é fácil, Freire (1997, p. 47) também nos descreve que não basta querer mudar o mundo, é preciso aprender a saber querer, a lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos. O que não dá é para nada fazer diante dos terríveis descompassos que nos marcam: “[...] tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante [...]”, o que inclui a prática docente¹⁵, mas não se limita a ela.

Para Freire (1997), é necessário desmascarar a ideologia do discurso neo-liberal/“modernizante” que tenta convencer-nos de que a vida é assim,



que os mais capazes organizam o mundo e os menos, sobrevivem. E que essa “conversa” de sonho, utopia, mudança radical, só atrapalha a vida dos que realmente produzem, se deixarmos-os trabalhar em paz (sem transtorná-los com os nossos discursos sonhadores), um dia se terá uma grande sobra a ser distribuída. Por isso, os professores não são puros especialistas da docência, precisam ser militantes políticos, porque a tarefa docente implica seriedade e competência no ensino dos conteúdos, mas, sobretudo, exige o compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais.

5.4 A interiorização de modelos: familiares, de amigos e de professores

Segundo Pardal e Martins (2006), as escolhas profissionais dos alunos são marcadas pelas representações mais típicas do seu grupo, por isso as pessoas próximas interferem e influenciam nas opções de cada um. Percebemos, nos inquéritos, que a escolha é fortemente influenciada por seus entes próximos: um exemplo de professor/a, a família (ou o exemplo da família), ou um amigo/a¹⁶.

22

Nas entrevistas e inquéritos, percebemos que o fato de ter tido um bom professor marca os inqueridos/entrevistados e exerce grande influência para a escolha da profissão docente¹⁷. Somente um dos nossos entrevistados não narrou ter influência de um professor na sua escolha. Professores que deixam inclusive as suas marcas nas escolhas de atuação pedagógica, como exemplos a serem seguidos.

Alegria, brincadeira, seriedade, doçura, mansidão, dedicação, diferença, amizade, incentivo: características veneradas nos seus professores prediletos que passam a ser características desejadas para si. Incentivos e modelos que influenciam na escolha profissional e também na atuação profissional. Como Kenski (1997, p. 94) descreve, o aluno tem os mais variados estilos de “professores” durante toda a história de vida escolar, muitos foram esquecidos, mas outros foram “[...] definidores, nortearam caminhos e escolhas pessoais e profissionais, tornaram-se modelos, mitos, lendas.”

Jesus (2002), baseado em estudos feitos nos EUA, mostra que os professores considerados “exemplares”¹⁸ foram influenciados pela elevada motivação percebida em professores que tiveram papel significativo na sua educação (“professores-modelo”). Essa identificação influenciou-os na escolha



da profissão e continua a influenciá-los no desempenho profissional, procurando transferir para os alunos entusiasmo e o gosto pela docência. Assim, ele considera que o exemplo fornecido por antigos professores motivados é um dos fatores relevantes para desenvolver o projeto de seguir a profissão docente e exercê-la de forma empenhada e com entusiasmo (por isso a motivação dos atuais professores é fundamental, tanto para motivar os seus alunos para estudar, como para que estes últimos se identifiquem e admirem o seu entusiasmo, desenvolvendo o projeto de seguir o ofício docente).

Esses modelos de professores, como demarcam Catani, Bueno e Sousa (2000), influenciam também a concepção do que é ser um bom ou mau professor, pois essas representações são calcadas principalmente nas suas próprias experiências como alunos. Esta experiência pode ser imbuída de frustrações e, também, de sentimentos de prazer e admiração por um docente e pelo seu trabalho que influenciam a percepção das modificações operadas em si mesmos, de formas contraditórias, ou marcando um jeito muito especial de ser professor.

Quanto à questão de gênero que pode brotar dessa admiração dos “professores modelos”, Galbraith (1992) conclui, na sua investigação nos EUA, que 16% dos professores primários tiveram a escolha da carreira influenciada por um modelo masculino na educação precoce, encontramos somente 2 professores (um inquerido e um entrevistados), ambos em AV-PT, que marcaram a importância desse referencial masculino. Podemos considerar, como Fávero e Salgado (2006) assinalam, que há uma articulação entre as representações das áreas de conhecimento e as representações de gênero, o que traz uma séria implicação para a questão das escolhas profissionais de homens e mulheres. Assim, ver homens na docência primária pode influenciar outros homens a escolherem tal profissão.

Apesar de os professores serem os mais citados como indivíduos influenciadores para a opção profissional, eles não são os únicos. Outras pessoas também exercem grande motivação, e, como demarca Esteve (1992), uma característica típica da opção profissional pela docência é a de ela ser bastante influenciada pelo contexto familiar. Assim, os professores também destacaram a influência de: alguém na família que queria ter sido professor, ter o incentivo da família ou dos amigos.



Williams (1995) descreve que, na sua investigação, muitos homens em ocupações tradicionalmente femininas encontram a carreira através de um amigo ou parente, que lhe dão a ideia, mas as preocupações com tempo e dinheiro são decisivas para entrar nesses campos.

Enfim, como Moita (1995, p. 138) expõe, diversos espaços de vida (como o espaço familiar e social) “[...] podem ser um ‘limite’, um ‘contributo’, um ‘acessório’, em relação à vida profissional. Mas se esses “papéis” podem ter um carácter dominante, pelo menos, em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um carácter unidimensional.” Ou seja, os grupos a que os indivíduos pertencem podem interferir e ser cruciais, por exemplo, para uma escolha profissional, mas não são únicos, nem determinantes, pois percebemos, nos inquéritos e entrevistas, que vários fatores interferem.

5.5 Opções minoritárias para a escolha profissional

Ainda que de forma minoritária, ou pouco assumida, também foram demarcadas outras opções de escolha pela docência (3,3% dos inqueridos de AV-PT e 5,4% do RJ-BR marcaram outras razões para a sua escolha profissional). Dentro dessas opções não tão frequentes, aparece a motivação pela liberdade de gerir o seu trabalho, o fato de ter tido uma experiência anterior como professor que o motivou, bem como o desejo de exercer autoridade (1,3% dos professores do RJ-BR e nenhum em AV-PT).

Tais opções, apesar de minoritárias, como refere Esteve (1992), não deixam de ser igualmente interessantes as motivações menos preferidas. A “liberdade” aparece como principal motivação da escolha pela docência somente em um inquérito.

Esteve (1992) mostra que tal opção é mais escolhida quando surge como item de escolha múltipla e, muito menos, quando surge como pergunta aberta. Isso acontece porque a tendência é de responder aos inquéritos escolhendo as respostas mais próximas do estereótipo do professor ideal. A liberdade e autonomia na docência são defendidas por vários autores, mas sabemos que, na educação, apesar de muitas conquistas, elas são limitadas.

De acordo com Nóvoa (1989, p. 454-455), assinalamos que na docência a “[...] autonomia constrói-se pela acção colectiva de um corpo profissional e obriga à ocupação de novos espaços de poder e de intervenção



[...]”, ou seja, a autonomia dos professores não significa que “cada um faz o que lhe apetece”, pelo contrário, a autonomia produtiva não deve ser individual, ela exige a criação de uma solidariedade profissional. O sentido da autonomia parece conter tensões e ambiguidades, mas também é uma forma de poder, conforme explicam Fonseca e Araújo (2007), presente na libertação da opressão.

Alguns professores citaram como principal motivação para a sua escolha o fato de ter exercido alguma atividade docente anterior – não só na instituição escolar, mas também no exército ou com aulas particulares de explicação. Um dos nossos entrevistados (AV-PT) exerceu a docência em educação musical, gostou de lecionar e acabou o curso de professor de 1º CEB para adquirir mais conhecimentos e ministrar aula também nesses anos. Alguns inqueridos também mostraram que o exercício dessa atividade contribuiu para que eles adquirissem gosto e optassem pela profissão docente (6,6% de AV-PT e 2% do RJ-BR). Para esses homens que tinham dúvidas sobre a docência ou que, nem sequer, pensavam em tal atividade (uma área que não era tão divulgada para homens, como outro entrevistado, do RJ-BR, nos apontou), muitas vezes a escolha foi tardia e a prática foi o estopim para essa descoberta/afirmação (o que também é destacado por CARVALHO, 1998; CATANI; BUENO; SOUSA, 2000)¹⁹.

A opção pela docência para exercer a autoridade nos inqueritos foi marcada somente por dois professores do RJ-BR²⁰, mas, nas suas justificativas, não deixaram muito claro esse gosto. Será que eles não desejam assumir essa preferência? Pode ser que sim, mas acreditamos que, por mais que essa seja uma característica socialmente atribuída ao homem, ela não é tão importante para a escolha profissional.

6. Fatores extrínsecos que fazem da docência a melhor opção

As motivações de escolha profissional associadas com questões de empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego e falta de oportunidades²¹, quando contabilizamos, pelo menos, uma dessas opções, elas também aparecem como importantes (fato referido por 28,3% dos portugueses e 35,5% dos brasileiros). Além disso, quatro dos nossos entrevistados demonstraram esses aspectos nas suas narrativas, ou seja, a viabilidade financeira



também conta para eles, bem como as oportunidades que são apresentadas à vida de cada um: facilidade de inserção no curso, um curso barato, próximo, fácil e rápido de conseguir emprego.

Como expõe Williams (1995), os campos tradicionalmente femininos para os homens são baratos e são alternativas de carreira mais confiáveis que os campos masculinos; assim, uma análise de custo e benefício convence que são razoáveis substitutos. Abreu (2002) também conclui que o pequeno aumento do índice de homens que ingressaram na Escola Normal no final da última década e o aumento da procura pelos concursos públicos para professores primários, estão mais relacionados ao desemprego crescente no país do que ao desejo de ensinar para crianças.

Pincinato e Bueno (2008) apontam, no seu estudo, que praticamente todos os seus entrevistados, ao completarem os seus estudos ginasiais, tinham como única opção possível ser professor, pois precisavam ajudar nas despesas da casa ou assumir, a partir daquele momento, as próprias contas.

Todavia lembramos que os professores da nossa investigação geralmente associaram essas questões de emprego, rentabilidade e viabilidade financeira a um gosto pela profissão, ou seja, essa escolha não foi somente guiada por questões econômicas e sociais (pois senão eles poderiam ter feito outros cursos técnicos, por exemplo).

Nos inquéritos, as vicissitudes da vida, e as questões econômicas e sociais que se apresentam aos professores aparecem também como importantes nas justificativas dos professores. No RJ-BR, a escolha pelo curso de formação de professores também aparece como:

- a mais acessível, a melhor ou única disponível (principalmente fora dos grandes centros urbanos);
- a que permitia maior, melhor, mais fácil empregabilidade (ainda maior fora dos grandes centros urbanos) do que outras possibilidades, principalmente quando comparada com a rentabilidade²² e carga horária de trabalho (que também permite o exercício de outras atividades, pois a carga horária de trabalho mais comum dos professores no Brasil é entre 4 e 5h diárias);
- o fato de o curso possibilitar estabilidade e ascensão profissional;
- por isso, a falta de opção ou melhor opção disponível é destacada.



Por vezes, as respostas dadas citam mais de um desses fatores: a facilidade de obter emprego, de poder fazer um curso profissionalizante ou uma graduação, de conseguir estabilidade e a segurança que a situação de funcionário público concede (o que também é destacado por Esteve (1992)), a falta de recursos para fazer outro curso, a maior afinidade por esse curso do que por outros disponíveis (sendo uma das opções que já gostava ou apesar de não ser o mais desejado), o gosto adquirido pela área, o gosto por crianças, entre outras.

Em AV-PT nenhum professor cita, nas suas respostas, a questão da estabilidade profissional, provavelmente, porque essa não é uma motivação inicial para os professores escolherem essa profissão, pois essa estabilidade em Portugal só é conseguida quando se torna “professor efectivo”, ou seja, às vezes, isso demora e o professor não tem nem garantia de emprego nem de local de trabalho. Também nenhum professor cita, uma motivação por causa de uma “facilidade de ascensão profissional”, e somente 1 professor cita na sua resposta, entre outros motivos, a rentabilidade com incentivo para essa escolha profissional.

Apesar de 8,3% dos inqueridos marcarem que uma das razões da sua escolha profissional foi a facilidade de inserção profissional, nenhum deles justifica, nas suas respostas, essa opção; somente um entrevistado cita que havia antigamente essa facilidade em Portugal (hoje já não existiria mais) e que isso também o motivara. Essa foi uma das alternativas que apresentou maior diferença entre RJ-BR e AV-PT nas opções destacadas nos inquéritos (maior cerca de 9% no RJ-BR). Isso nos leva a perceber que os professores portugueses não consideram tão fácil a inserção profissional.

Na maioria das respostas dos inqueridos que justificam a escolha pela melhor opção dentre as existentes, pela falta de opção e por ser o curso para o qual obteve média de entrada, essas justificativas relacionam-se com:

- a falta de condições para pagar o curso e/ou melhor rentabilidade;
- a falta de outros cursos próximos;
- a única/melhor possibilidade de continuar os estudos;
- alguns indicam também que não foi a opção que queriam.

Essas justificativas parecem concordar com o que diz Alves (1997) que, antes, o ensino proporcionava prestígio e autoridade, sobretudo nas regiões rurais e pequenas povoações; agora, já não é o caso. Não conseguindo



um outro destino universitário, muitos professores resignam-se a ser professor como descreve Sarmiento (2002) quando afirma que essa seleção, em muitos casos, foi feita em detrimento de outras opções possíveis, e, numa redução de ambições, a profissão docente acaba por se converter numa profissão de refúgio. Ele cita que a Comissão de Coordenação da Região Norte de Portugal, em 1986, afirma que muitos professores escolheram essa profissão, mais levados pela necessidade do que por gosto ou vocação, e muitos trocariam o ensino por outra ocupação de bom grado se essa aparecesse.

Serra (2004) também explica que as ESEs (que visavam combater as clivagens na formação de professores e no seu estatuto, além de dar formação integrada, especialização homogênea e em uma mesma instituição) foram criticadas por alguns autores que demarcam que esses cursos seriam procurados por alunos que terminam os liceus e queriam uma formação profissionalizante menos dispendiosa do que a universitária (mesmo que com uma carreira pouco sedutora), pois exigiria deslocação só dentro do seu distrito. Como vimos acima, isso pode, realmente, ter motivado alguns dos professores inqueridos e entrevistados a terem optado pela docência como a profissão acessível, mesmo quando essa não era a área desejada.

28

Mas também podemos fazer uma análise das questões de gênero que podem influenciar o homem a escolher essa profissão “por acaso”. Carvalho (1998, p. 10) analisa que alguns professores pareciam procurar “[...] se distanciar e se diferenciar de suas colegas mulheres, recusando a justificativa da vocação e do apego às crianças e colocando-se no interior da profissão de maneira distinta, mais independente e menos sentimental.” Talvez isso acontecesse em um esforço para reafirmar a sua própria masculinidade, nos termos da masculinidade hegemônica, conforme a estratégia descrita por Williams (1995) de dissociar-se do seu trabalho, afirmando uma escolha quase casual pelo magistério, apresentado como uma opção, entre outras, resultado de forças alheias à vontade.

Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 61) ainda afirmam que “[...] os homens narram um processo mais tardio, mais tortuoso e frequentemente, envergonhado. Ou, possivelmente, mais realista, pois sofrem menos pressões no sentido de idealizar suas escolhas e podem apresentar com igual ênfase as dimensões práticas de suas decisões.” Apesar de as narrativas colhidas pelas autoras mostrarem a necessidade de mudar de moradia, começar a trabalhar cedo, de mudar para a cidade, o desejo de poder frequentar uma “escola



paga” também histórias, elas também mostram um grande desejo de tornar-se professor, significando vir a ser alguém na vida (um certo estatuto social), vencer na cidade grande, objetivos recorrentes no imaginário de algumas pessoas que nasceram e se criaram no interior e cuja infância foi vivida com dificuldades e limitações, além do gosto de ser chamado de “tio” pela possibilidade de transmitir o conhecimento e do prazer de estar aprendendo com as mulheres.

Com tudo isso, percebemos que as condições econômico-sociais são importantes para os indivíduos (tanto no RJ-BR como em AV-PT) e não podemos negar que esses fatores interferem nas escolhas de cada um. No entanto, na nossa pesquisa, esses não foram apontados, majoritariamente, como motivo para a escolha docente.

Ressaltamos aqui a afirmação de Paulo Freire quando ele diz que a “boniteza e importância da prática educativa” que ele tanto refere não permite que ela seja:

[...] uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. [...] Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me ‘preparo’, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. (FREIRE, 1997, p. 32).

29

A importância da docência, assim como dos outros trabalhos, significa que é preciso gostar do que se faz para que possamos lutar por melhores condições, por melhor formação, por melhor atuação. Por isso, julgamos importante que existam opções (que essas não falem), para que se escolha determinada atividade porque se deseja e não porque esta é a “menos pior”.

7. Considerações sobre a escolha profissional dos professores

Com o trabalho de Jesus (2002, p. 62), percebemos que as motivações mudam; até os anos de 1970 em Portugal a disponibilidade permitida



pelo trabalho docente era motivo de escolha da profissão, atualmente já não é²³, ao contrário: “[...] são sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.” Vários autores referem que a maioria dos professores escolhe essa profissão porque esperam obter satisfação a partir dos fatores intrínsecos do trabalho; assim, a maior parte das medidas identificadas como possíveis de contribuir para a motivação dos professores são intrínsecas à atividade docente. Mas a ênfase nos incentivos intrínsecos não significa que os extrínsecos não contribuam para o empenhamento dos professores; não podemos analisar esses incentivos de forma descontextualizada ou despersonalizada.

Identificamos, ainda, na nossa investigação, uma predominância dos fatores intrínsecos como motivadores da escolha da docência primária pelos homens, pois percebemos que, apesar de os homens também optarem pela docência por falta de oportunidade ou por ser a melhor opção (em AV-PT 35% dos professores optam por essas questões e 51% do RJ-BR), a grande maioria (78,3% dos portugueses e 80,5% dos brasileiros) escolhem por gosto ou integram uma vontade de ser professor a essas questões econômico-sociais-familiares.

Teresa Sarmiento (2002, p. 11) também descobre, com relação à educação de infância, que “[...] as razões apontadas pelos educadores são do mesmo teor das razões apresentadas pelas educadoras, ou seja, o gosto em trabalhar com crianças [...]”, podemos perceber que não existem grandes diferenças de gênero na escolha profissional dos homens e mulheres pelo magistério, mas podem existir diferenças que afetem, por exemplo, a maior “não-escolha” dos homens pelo magistério.

Isso confirma uma das observações de Carvalho (1998), sobre alguns professores que escolhiam a profissão por vocação e gosto por crianças, e contraria a explicação de Abreu (2002), de que a escolha dos homens está mais associada com a falta de emprego em outras áreas, e a consideração de Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 54-55) de que os homens que se dirigem ao magistério passam por um processo distinto do das mulheres, que seriam mais orientadas por uma lógica de “destinação”, ao contrário os homens teriam sua escolha revelada mais tardiamente, mais associada com a relação com o conhecimento estabelecido no âmbito universitário “[...] e não por referência às



“vocações” ou tendências a “gostar de crianças” como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino.”

Algumas autoras (ARAÚJO, 2000; ALMEIDA, 1998; BENAVENTE, 1990) mostram que a falta de alternativas profissionais para as mulheres foi marcante para a escolha profissional das mulheres no passado, o que, de acordo com Alves (1997), não acontece mais em Portugal, inclusive esse tem sido um dos fatores para o desaparecimento da motivação para a escolha da docência que tem gerado a falta do ingresso de jovens na profissão docente.

Para os homens, a docência nunca foi uma das únicas alternativas profissionais (o que tem sido demarcado como um dos motivos para o seu afastamento do ensino), o que pode ter sido a maior diferença de gênero nas motivações para a escolha profissional de professores e professoras. Porém não podemos negar que o gosto pela profissão é amplamente demarcado pelos nossos entrevistados e inqueridos, o que não contraria as associações com as necessidades e a escolha associada com a viabilidade desta frente a sua possibilidade contextual.

Portanto, não podemos deixar de destacar, conforme explica Jesus (2002, p. 360), que um potencial professor que escolha a docência “[...] por vocação ou pelas tarefas profissionais características dessa profissão apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente do que aquele que escolhe essa profissão por falta de outras alternativas profissionais [...]”, ou seja, para apresentar maior motivação para a profissão docente, é importante que o potencial professor ingresse no curso superior pretendido.

Assim, concordamos com Almeida quando ela afirma que:

Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério. (ALMEIDA, 1998, p. 208).



Contudo, diríamos que a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença dos “homens e das mulheres” no magistério está no gosto/amor pela profissão, na incorporação desse desejo às possibilidades da sua realização; na associação das vicissitudes da vida com a paixão pela docência; na luta apesar do descaso e do baixo estatuto; no investimento do seu “suor”, das suas “lágrimas”, mas também dos seus “sorrisos” e “encantos” nessa profissão.

Notas

- 1 Foram distribuídos 113 questionários em AV-PT e 328 no RJ-BR, o que equivale a uma taxa de retorno, respectivamente, de 53% e 45%.
- 2 Utilizamos auxílio dos softwares Nud*lst e Statistic para a análise destes dados.
- 3 A escolha das regiões foi motivada pelo fácil acesso às mesmas. Ambas as regiões atendem a classes sociais diferenciadas e têm trechos urbanos e rurais. Sabemos que não podemos generalizar, mas encontramos dados que são apontados pelos professores e em outras pesquisas como sendo nacionais.
- 4 Os professores poderiam marcar mais de uma opção se necessário.
- 5 Como também conclui Fernandes (2004) na sua investigação.
- 6 Sabemos que somente os dados não nos possibilitam entender como a escolha profissional é efetuada por estes professores, entretanto não podemos aqui apresentar as narrativas que permitiriam mostrar os detalhes das similitudes e disparidades provenientes das mesmas.
- 7 As respostas às perguntas abertas dos inquéritos.
- 8 Das 167 respostas dos inquéritos que marcaram o gosto pela profissão, existiram 35 justificativas de escolha (cerca de 20%) que relacionavam este gosto pela profissão com o gosto pela escola, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos (gostar da escola apareceu em 1 resposta de AV-PT, gostar de ensinar apareceu em 11 respostas AV-PT e 17 do RJ-BR, gostar de transmitir e partilhar conhecimentos apareceu em 2 respostas em AV-PT e 4 respostas do RJ-BR).
- 9 O que é muito reduzido em outras profissões, conforme mostra Esteve (1992, p. 138).
- 10 Soratto e Olivier-Heckler (2006, p. 109) avaliaram as condições de trabalho que a escola no Brasil oferecia e concluíram que “[...] é uma das ‘piores’ organizações de trabalho possíveis de se encontrar [...]”, mas avaliando os professores e concluíram que é um profissional satisfeito, ou seja, encontraram “[...] um dos ‘melhores, trabalhadores disponíveis no mercado.” Isso pode parecer impossível para qualquer especialista em recursos humanos, mas só é viável porque os professores gostam do que fazem, sentem-se realizados com os resultados, conseguem sentir prazer pelo desenvolvimento do seu trabalho.
- 11 Sarmiento (2000) explica que esta metáfora pertence a regimes políticos confessionais, repressivos e que buscam fazer da educação a agência de inculcação ideológica dos valores e crenças hegemônicas, é uma metáfora estruturalmente totalitária, mas a força institucional que adquiriu mostra-se na sua continuidade em regime democrático.



- ¹² Ao contrário ao que encontram Catani, Bueno & Sousa (2000, p. 54-55) na sua investigação com professores do sexo masculino, como relatam que parece “[...] que os homens que se dirigem ao magistério, atualmente, passam por um processo distinto do das mulheres. Quanto as escolhas femininas revelam-se em grande parte orientadas por uma lógica de “destinação” das mulheres para o ensino, as escolhas masculinas nesse percurso revelam-se bem mais tardiamente. Além disto, elas são em muitos casos explicitadas pela referência à relação mantida com o conhecimento que esses alunos estabelecem no âmbito da universidade, e não por referência às “vocações” ou tendências a “gostar de crianças” como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino.”
- ¹³ Tanto quando pedimos as suas justificativas de escolha profissional quanto quando perguntamos o que era “ser professor”.
- ¹⁴ Que tanto é proveniente quanto alimenta as representações que associam maternidade e docência.
- ¹⁵ A educação não faz muito antes que a sociedade seja radicalmente transformada na sua infra-estrutura, mas pode fazer a propaganda ideológica para a mobilização e a organização das massas populares. “Nada disso é fácil mas isso tudo constitui uma das frentes da luta maior de transformação profunda da sociedade brasileira.” (FREIRE, 1997, p. 61).
- ¹⁶ Ao verificar os inqueridos que marcaram alguma destas opções encontramos 31,6% dos portugueses e 38,3% dos brasileiros.
- ¹⁷ Conforme também nos indica Goodson (1995, p. 72).
- ¹⁸ Tais professores têm satisfação em contribuir para o desenvolvimento dos alunos e alguns já rejeitaram oportunidades profissionais melhor remuneradas. Mas reclamam para um maior empenhamento um salário adequado, licenças sabáticas para “recarregar baterias”, ou seja, “[...] os fatores intrínsecos são essenciais para estes professores, quer na escolha da profissão docente, quer para a sua continuação nesta carreira e para o seu empenhamento profissional.” (2002).
- ¹⁹ Cruz (1988) e Carvalho (1998) apontam que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais (em maior percentagem do que as mulheres). Mas na nossa investigação a maioria dos professores inqueridos em AV/PT sempre trabalhou como professor (mais de 50%), embora exista grande proporção que já tenha trabalhado fora da docência, mas no RJ/PT a maioria (mais de 70%) já exerceu alguma outra atividade.
- ²⁰ 1,3% dos professores do RJ-BR e nenhum em AV-PT.
- ²¹ O magistério como melhor escolha possível, a facilidade de inserção profissional, a falta de opção, a obtenção de aprovação/média de entrada para este curso e a facilidade de ascensão.
- ²² Como Galbraith (1992) demonstra, o problema do baixo status e baixo pagamento tradicionalmente associado com “trabalhos de mulher” não tem sido limitador para o homem violar as fronteiras de gênero na busca profissional, pois os homens que trabalham nestas profissões sugerem que o status e dinheiro podem ser parte na sua escolha profissional.
- ²³ Como o horário, as férias e o tempo disponível para exercer outra atividade em simultâneo. (JESUS, 2002).



Referências

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. A inserção do professor do sexo masculino no magistério primário de Teresina (PI). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Francisco Cordeiro. **O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (Auto) biográfico**. 1997. 711 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

ARAÚJO, Helena Costa. **Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

BENAVENTE, Ana. **Escola, professoras e processos de mudanças**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cythia Pereira de. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cythia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

CRUZ, Manuel Braga da; DIAS, Alberto Romão; SANCHES, João Formosinho; RUIVO, Joaquim Bairrão; PEREIRA, José Carlos Seabra; TAVARES, José Joaquim Cordeiro. A situação do professor em Portugal. **Análise social**, Lisboa, v. 24, n. 103-104, p. 1187-1293, 1988.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FÁVERO, Maria Helena; SALGADO, João Sérgio. Professores e professoras da minha vida: as representações sociais de gênero do magistério. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006.



FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

FONSECA, Laura; ARAÚJO, Helena Costa. Em torno da autonomia e desafectação: dois conceitos para entender percursos escolares de jovens raparigas e rapazes na escola? **Revista ex aequo**, Oeiras, n. 15, p. 63-67, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GALBRAITH, Michael. Understanding career choices of men in elementary education. **Journal of Educational Research**, U.K., v. 85, n. 4, p. 246-253, mar./abr. 1992.

GONÇALVES, José Alberto. **Ser professora do 1º ciclo**: uma carreira em análise. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

HERCULANO, Selene; PACHECO, Tania. Racismo ambiental. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE RACISMO AMBIENTAL, 1., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FASE, 2006.

JESUS, Saúl Neves de. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

KENSKI, Vani. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARTINS, António Maria. **Ensino técnico e profissional em Portugal**: uma opção ou uma alternativa à via de ensino? 1991. 296 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1991.



MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MÓNICA, Maria Filomena. **Educação e sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Editora Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978.

NÓVOA, António. **Um tempo de ser professor**. Lisboa: [s.n.], 1988.

_____. Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 1-2-3, n. 7, p. 435-456, 1989.

PARDAL, Luís; MARTINS, António. **As representações sociais e o sentido das escolhas académicas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira; BUENO, Belmira Oliveira. Homens, profissão docente e cultura do magistério no Brasil (1950-1989). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério de Educação, 2000.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E AÇÃO, 1., Braga (Portugal). **Anais...** Braga: APS, 2002.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

SERRA, Fernando Humberto Santos. **Concepções educacionais em tempos revolucionários: uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós 25 de Abril de 1974**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (Sociologia da Educação), Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004. (v. 3).

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília-Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.



STOER, Stephen. **Educação, estado e desenvolvimento em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

WILLIAMS, Christine. **Still a man's world**: mens do women's work. Berkeley, CA: University of California Press, 1995.

Profa. Dra. Amanda Oliveira Rabelo
Universidade de Coimbra | Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação | FCT
Email | amandaorabelo@hotmail.com
Recebido 12 set. 2011
Aceito 10 nov. 2011

La multiculturalidad y su expresión en la educación a distancia

Multiculturalism and its expression in distance education

Vânia Ben
Gisela Galimi

Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires | UCA

Resumo

Este trabajo tiene por objeto reflexionar sobre la relevancia del conocimiento, en cuanto a la práctica docente en la Educación a Distancia. El hombre no es un ser acabado, sino un proyecto, y sus conocimientos están en permanente transformación. En el nuevo contexto de la virtualidad, el rol del alumno y del docente son resignificados. El docente es ahora un facilitador del conocimiento y el alumno es artífice de su propia motivación y autonomía en la educación, de hecho son considerados ahora "nativos virtuales". La escritura multicultural es signo de las identidades individuales, al tiempo que une las subculturas y manifestaciones diferentes en el encuentro que propone la Educación a Distancia.

Palavras-chave: Educación a distancia. Conocimiento. Multiculturalidad. Docencia.

Abstract

This work aims to reflect on the relevance of knowledge about teaching practice in distance education. Man is not a complete being but a project, and its knowledge is in constant transformation. In the new context of virtuality, the role of students and teachers are re-signified, the teacher is now a facilitator of knowledge and the student is the architect of his own motivation and autonomy in education, in fact they are now considered "virtual natives". Multicultural writing is a sign of individual identities, while joining subcultures and different manifestations in the meeting proposed by the Distance Education. Keywords: Distance education. Knowledge. Multiculturalism.



Introducción

La formación de ciudadanos críticos, autónomos y responsables publicitada por la educación presencial formal no ha conseguido hasta hoy responder a las necesidades de la mayoría de los países del planeta. Una grave crisis internacional de desempleo convive con el aumento de casos de depresión infantil, adolescentes que no soportan la escuela, cuestiones que llevan a concluir que aún no se tienen soluciones para los problemas cotidianos.

La formación para el próximo milenio debe caracterizarse por defender una formación personal y flexible, lo cual presupone unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que contemplen las necesidades individuales, regionales y locales y una mayor variedad de oferta de recursos y de información para atender las distintas demandas sociales. Asimismo requiere, por ejemplo, desarrollar (MARTÍNEZ, 1998; BEN, 2009) el sentido de autonomía, responsabilidad, decisión y crítica de los alumnos, características indispensables además de los profesionales de la sociedad globalizada. Los responsables de esta enseñanza necesitan estar atentos, priorizando, según Frankl (1982) la presencia existencial de cada sujeto, que ahora toma un nuevo aliento bajo las posibilidades de desarrollo de los sistemas teleinformáticos.

Las interfaces del lenguaje, las características de la lectura, según menciona Ben (2009) generadas por los sistemas multimedia no solamente permiten una mayor autonomía del alumno, sino que aumentan su capacidad de decisión y de selección, aunque comportan el riesgo de fragmentar el conocimiento. El lenguaje y el *anthropos* comparten la autotrascendencia como rasgo fundamental del ser. Hoy se hace imprescindible una investigación detenida y rigurosa sobre el rol del lenguaje, en su función de mediación entre el mundo y la consciencia, bien como la relevancia ante la percepción de los sentidos. Dado el desarrollo y el impacto causado por los sistemas de información en el escenario mundial, los profesionales de la comunicación y de la educación no pueden permanecer ajenos a ese proceso. Necesitan capacitarse para su empleo y desarrollar un espíritu crítico para buscar, seleccionar y evaluar la información adecuada a cada circunstancia. El desconocimiento y la indiferencia frente a esas cuestiones no pueden mantenerse.

Las resistencias encontradas en el área educativa se deben a la falta de información, pero también al desconocimiento del manejo de los sistemas tecnológicos. Las políticas de la sociedad de la información, además de



priorizar la formación profesional, necesitan contemplar el uso y las dinámicas pedagógicas que se desarrollan bajo las novedades tecnológicas e incentivar la producción de material digital específico a los intereses y necesidades regionales y locales, bajo una perspectiva crítica e innovadora.

1. El valor del lenguaje escrito en la comunidad de aprendizaje

El ser humano se constituye en la interacción social a través del lenguaje (ECHEVERRÍA, 2003), por lo que, toda actividad humana está basada en la comunicación; por la necesidad de comunicarse con el otro, de expresarse y sentirse parte de algo.

Pero la interacción no ocurre de igual manera cuando el mensaje se transmite por escrito que cuando se hace de manera oral. Muchos de los filósofos griegos, en su mundo anterior a la escritura tal como la concebimos hoy superior en la construcción del pensamiento que la oralidad, entendían no solo al proceso de enseñanza como un proceso oral, sino también al proceso de generación del conocimiento. El texto oral era un texto que crecía compartido.

40

La mayéutica socrática que empleaba el diálogo para llegar al conocimiento construía desde el alumno, le ayudaba a parir su propia verdad. El maestro era entonces un facilitador, a partir de la palabra. Y Platón, aunque escritor, duda de sus bondades la actitud de Platón revela ambigüedades y contradicciones, cuanto menos serias dudas, hacia la escritura. Él la utiliza, e incluso es consciente de que la reflexión y la renovación de la educación pasan por ella, pero alerta contra un uso mecánico e inhumano, insensible a las dudas, al dialogo y a la dialéctica, y destructor de la memoria.

Pero la escritura poco a poco fue ganando el mundo del pensamiento. Primero sobre piedra, después sobre papiros, luego sobre el papel y finalmente masificada tras la imprenta de Gutemberg. Logra, desde la posibilidad de almacenar, la posibilidad de crear pensamientos más abstractos, concatenados por una lógica en la que impera el orden que la escritura necesita, la precisión, la ausencia de redundancia. Se comienza a leer sin necesidad de leerlo a viva voz y el pensamiento se convierte en un acto de escritura solitaria.

El acto de comunicación separa al emisor escritor y al receptor lector. El docente, en ese contexto, tiene a su disposición libros que almacenan la historia del pensamiento y comienza a ser un transmisor de información. A repetir



ideas de otros frente a sus alumnos y a asegurarse de que ellos las memoricen. En la forma de calificar impera el premio al que sabe el que ha leído y ha memorizado, no necesariamente el que ha aprehendido.

Con ese proceso enciclopedista dominando las aulas, en un mundo donde el conocimiento se acumula a niveles inabarcables, aparece otro cambio tecnológico que revoluciona la comunicación y se filtra en la actividad docente. Internet como base tecnológica de relación, permite como nunca antes la coordinación de tareas, posibilita tener a la mano una fuente inagotable de información y logra desde su plataforma la gestión de la complejidad. De ello se deriva una combinación sin precedentes de flexibilidad y eficacia descentralizada, de expresión individualizada y comunicación global y horizontal. (CASTELLS, 1999). Lo que permite el desarrollo de una forma organizativa superior de la actividad humana. Un conocimiento infinito está al alcance de la mano y la habilidad ya no consiste en memorizarlo sino en reflexionar sobre él, saber como clasificarlo.

El antigua agora griega o el foro romano, se recrean virtualmente en nuevos sitios discusión y encuentro que permiten recrear el conocimiento, que se amplía en el desarrollo de las comunidades virtuales.

Para Castells (1999), este es un proceso en el que las redes se sustituyen a lugares como sostén para la sociabilidad. Se deja el lugar residencial de las comunidades específicas, la proximidad geográfica pierde su preeminencia en la constitución de relaciones sociales. En ese sentido, hoy, se construye redes de lazos interpersonales que proporcionan sociabilidad, fundadas en la experiencia en los espacios virtuales. La universalidad relativiza *en mundos* comunicados con los demás, del que cada uno posee imágenes de los otros, imágenes a veces trucas, deformadas, falseadas, imágenes a veces reelaboradas por quienes al recibirlas, buscaron primero en ellas, los rasgos y temas que les hablan ante todo de sí mismos, imágenes, cuyo carácter referencial es sin embargo indudable, de suerte que ya nadie puede dudar de la existencia de los otros.

Las limitaciones del lenguaje oral desaparecen entonces. Los nuevos géneros de escritura en los foros permiten la espontaneidad, el diálogo, necesitan del sentimiento y la pregunta como disparadora de múltiples respuestas. La tecnología posibilita guardar esa información por todo el tiempo que se quiera



en el espacio virtual, ya sea publicada de manera exclusiva a los participantes del foro o abierta a la comunidad.

Las dinámicas sociales en internet se producen no sólo en múltiples orígenes y diversos destinos, revelando los flujos culturales nada uniformes, aun menos singulares, sino también cargados de heterogéneos campos históricos, lingüísticos y políticos de diferentes actores; de producción colectiva de las identidades, de *mundos imaginados* como espacios de prácticas sociales (APPADURAI, 1996), tal como una comunidad global de ciudadanos en torno a problemáticas transcendentales de la vida humana.

Docentes y alumnos escriben entonces incluso en diferentes lenguas pero se comunican. Las raíces comunes de los distintos idiomas los guían, la globalización les acerca la capacidad de interpretar realidades diversas y herramientas tecnológicas actúan incluso como traductores automáticos de lenguajes distintos.

Como mencionan los autores Lara y Jerónimo (2008) es necesario tomar conciencia que los ambientes de aprendizaje no se dan de manera automática, no surgen por generación espontánea ni son tampoco resultado de las nuevas tecnologías, el diseño pedagógico es un elemento decisivo para que realmente surjan comunidades virtuales. Cuando se diseñan ambientes de aprendizaje se debe tomar en cuenta la necesidad de modificar actitudes, ideas y mecanismos tradicionales entre docentes y estudiantes, esto implica un cambio en la imagen de autoridad y del saber, inclusive en las formas de uso de los medios y de las tecnologías.

Según Hine (2004) internet, es un conjunto de programas que hacen posibles determinados tipos de comunicación e intercambio de información, a través de aplicaciones disponibles en todo momento, que influyen en nuestra vida cotidiana, desde aquellas funciones iniciales de envío de correo, hasta las herramientas más nuevas como los tableros de discusión. Internet ha hecho posible que incrementemos nuestra capacidad de comunicación sincrónica, y a diferencia de muchas otras tecnologías, resulta difícil saber dónde comienza y dónde termina, debido a que su producción y consumo están dispersos entre múltiples lugares, instituciones e individuos.

La tecnología tiene significados culturales diferentes, según los contextos en que es empleada. Internet podría ser vista, por ende, como un producto del contexto social. En el decir de Lara y Jerónimo (2008) la tecnología es el



resultado de procesos de negociación entre distintos grupos de interés que observan en ella diferentes ventajas y desventajas. Si se mira en retrospectiva, Internet puede ser considerada como un hecho plenamente social, tanto si se cree que es producto de intereses bélicos, como si se cree que es un triunfo del ser humano por comunicarse.

Es en la red, que se producen peculiares maneras de socializarse, no limitadas por espacios geográficos y temporales sino por una dimensión vivencial que trastoca el sentido impuesto por la tradición o las formas comunes de interactuar. Nuevos modos de relacionarse, de agrupar intereses y de compartir experiencias en un ámbito caracterizado por la inmediatez y lo incógnito; relativizando o adaptando las relaciones sociales apoyadas en fundamentos afectivos y emotivos (WEBER, 1992) a agregaciones reticulares con un nuevo sentido de lo común y nuevas formas de interactuar: intercambiar argumentos, reunirse en torno a discursos, compartir ayuda emocional, enamorarse, encontrar amigos, jugar, etc. Ajenos a la corporalidad la gente parece animarse a escribir de manera más expresiva en el afán de hacerse entender, una vez que los sentimientos son expresados también a través de palabras.

Así como se transforma la socialización cambia, por supuesto, también el acto educativo. Apuntalar estas adaptaciones, (CASTELLS, 2009) implica un replanteamiento de las redes de comunicación, bien aportando a entorno simbólico para la manipulación de imágenes y el procesamiento de información en nuestras mentes, como también siendo determinantes en las acciones en el contexto de la cotidianidad.

El texto compartido pierde muchas veces la lógica que tenía el texto escrito en papel y se construye intuitivamente siguiendo los intereses del grupo en función de un objetivo propuesto. Las personas pueden escribir al mismo tiempo, navegar hipertextos que llevan al alumno a bucear en el conocimiento en lugar de ser un escucha pasivo de lo que sucede.

Pero quizás lo más llamativo de este tipo de escritura está en ser permanente y fugaz al mismo tiempo. Los textos virtuales fluyen, son textos líquidos que acompañan al mundo líquido. Bauman (2007, p. 9) sostiene "La sociedad que se ve y se trata como una red, en vez de cómo una estructura (menos aún como una totalidad sólida): se percibe y se trata como una matriz de conexiones y desconexiones aleatorias." Este concepto puede traspolarse casi a los cambios que se producen en la escritura de los foros virtuales donde confluyen



educadores y educandos. No es la linealidad lógica del texto – la estructura – su fortaleza, sino la interrelación con sus conexiones y desconexiones, los distintos autores con sus diferentes puntos de vista- los que vuelven al texto algo original. Todo fluye, cambia y al mismo tiempo permanece.

2. La educación a distancia como posibilidades de repensar el conocimiento

La enseñanza bimodal a distancia y las universidades virtuales ofrecen nuevas oportunidades de acceso al conocimiento, permitiendo la transmisión de la información a lugares y tiempos antes impensables. Esos cambios se extienden tanto a la metodología como al papel del profesor, del alumno y a los recursos tradicionalmente utilizados en el ámbito educativo.

La distancia física y la mayor autonomía del alumno modifican el papel del enseñante. Ese proceso comunicativo tiene una nueva faceta: aunque no pueda desdeñarse la responsabilidad docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, la función prioritaria del profesor se convierte en la de seleccionador de contenidos y de orientador. Por lo tanto, modifica el carácter de su comunicación. Además, la motivación que puede ejercer sistemáticamente en la educación presencial se diluye debido a los escasos contactos entre alumno y profesor.

La transformación llega aún más lejos. Según la Universidad el rol de docente en el *e-learning* puede variar de acuerdo con el modelo educativo que establezca esa institución. El profesor, en algunas instituciones, aún sigue siendo responsable de la selección del contenido curricular. Sin embargo, en otras, esta tarea se deja a cargo de especialistas, contratados para desarrollar los manuales didácticos de los cursos, perdiendo parte de su rol tradicional. Asimismo, en la mayoría de las instituciones a distancia, el profesor comparte con los tutores la responsabilidad de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque varía según los modelos adoptados, en general, son los tutores los que sostienen la comunicación de la institución con el alumnado. Entre otras tareas, se encargan de asesorarlos, supervisan el plazo de las entregas de las tareas, ayudan en la corrección de los exámenes y aclaran las dudas surgidas durante el proceso. Incluso, no son raras las ocasiones en que controlan la participación del alumno, les estimulan cuando perciben que sus



intervenciones están por debajo del nivel deseado. En algunos casos, una parte de las funciones que hoy ejercen los tutores empiezan a desarrollarla los tutores electrónicos.

Un tema fundamental que se abre a esa etapa de educación a distancia (SARTORI, 2002; LÉVY, 1993) es el desarrollo de nuevas sensibilidades por parte de los profesionales responsables de ese proceso. Necesitan percibir las diferencias de participación de los alumnos, las dificultades con las que se enfrentan respecto a la comprensión de los contenidos o los hábitos de estudio, pero también, las necesidades afectivas y culturales que intervienen en el proceso, que interfieren en el ritmo y en la calidad del aprendizaje. Las posibilidades que surgen de trabajar con diferentes países, muchos de ellos ajenos a la cultura que los gestiona, aumentan los retos de la enseñanza a distancia. Sin embargo, amplían el campo de la educación intercultural.

Para obtener éxito, la mediatización de los procesos educativos a distancia precisa una metodología distinta a las de la enseñanza presencial y, que asimismo privilegie los procesos comunicativos. Puesto que los procesos de comunicación en las universidades a distancia dependen cada vez más de los avances tecnológicos, los cursos de educación a distancia están en constante evolución, de acuerdo con las nuevas posibilidades de interacción.

Es oportuno indicar, una vez más, que la enseñanza a distancia no puede realizarse de acuerdo a los mismos criterios de la enseñanza tradicional, donde el alumno es un "recipiente" de la acción pedagógica. (SCHUELTER, 2001; MARTÍNEZ, 1998). Esta modalidad exige una organización y una metodología propias, centradas en la autonomía y no en la pasividad del alumno, considerando las especificidades de los lenguajes mediáticos.

La Psicología Social con el desarrollo de las Representaciones Sociales (MOSCOVICI, 1978, 2007; JODELET, 2001), considera el lenguaje no solo como medio de comunicación, sino como instrumento que construye las ideas subjetivas y intersubjetivas (GONZÁLEZ, 2008; 2009) y los pensamientos presentes en la vida cotidiana y los significados colectivos. Brinda elementos explicativos y reflexivos de aquellos, lo que justifica la importancia de la representación del conocimiento en comunidades virtuales de aprendizaje.

El aprender comprende tres etapas como la información, el conocimiento y el saber, por las que debe transitar aquel que alcance el aprendizaje profundo. A las instituciones educacionales corresponde la tarea de propiciar,



dirigir y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje inter y extra aula, observando el desarrollo de las etapas didácticas. Teniendo la capacidad de permitir la autonomía intelectual de los alumnos a fin de crear y creer en los fundamentos que vengán a constituirse en los renovados contextos de intervención social en la sociedad del conocimiento. Los educadores además de lograr los aprendizajes esperados de la escuela, deben manejar propuestas curriculares hasta cierto punto ambiguas y con esquemas conceptuales muy diferentes a los anteriores, y estimular el desarrollo e habilidades cognitivas de muy distinto orden a lo que estaban acostumbrados.

La sociedad del conocimiento es la estructura resultante de los efectos y consecuencias de los procesos de mundialización y globalización. De esta estructura dinámica, creciente, está un sistema comunicativo diverso, amplio, lo cual se construye desde la tecnología. Al paso que el lenguaje se va transformando, es decir anulando formas y estilos anteriores, reflejo de una verdad anterior, va propiciando la generación de otra realidad, estructurada y organizada a partir de las lógicas, intencionalidades y valoraciones de quienes se apropian de este nuevo lenguaje.

46 El lenguaje es algo vivo y la interacción entre diferentes culturas lleva también a una nueva lengua que, lejos del tono neutro que buscan algunos idiomas globales para eliminar las diferencias – por ejemplo los intentos de castellano neutro en el periodismo- se enriquece por las experiencias del grupo de alumnos. El lenguaje es entonces algo que se comparte, se macera en el grupo, hasta llegar a un código compartido y finalmente se incorpora la palabra desde aquel dialecto o tecnolecto que mejor nombre el concepto necesario para comunicarse.

Rápido como ha llegado, muchas veces también velozmente se diluye el nuevo concepto acuñado, que queda sólo como un hallazgo para ese grupo, a quien el término le fue funcional. Los Tiempos Líquidos de Bauman (2007) se trasladan a la PC y el lenguaje se vuelve líquido, transitorio. Como en los pequeños grupos de adolescentes, la interrelación con lo distinto pero la necesidad imprescindible de entenderse sin que medie nada más que la palabra escrita, da lugar a una necesidad y por lo tanto creación de términos que nombren situaciones propias de ese foro.

La ensayista Bordelois (2003) ya decía en *La Palabra Amenazada* si aceptamos que la lengua nos circula como la sangre que nos sustenta o bien



nos penetra como el aire que respiramos, nos encontramos más abiertos a ser hablados por las lenguas antes que a hablarlas, a ser inspirados y aspirados por ellas antes que a aspirarlas o inspirarlas omnipotentemente, como en vano intentamos hacerlo.

Entonces el docente debe ser sensible a incorporar la diferencia como una riqueza, no como a un error y subirse al código desde lo más profundo que la lengua expresa, la necesidad de comunicarse, de saber y enseñar a su vez desde lo aprehendido.

Para esto es necesario comprender que muchas de las redes de comunicación mediadas por el ordenador introducen una nueva realidad: un texto interactivo, un texto que podríamos llamar compartido, porque se escribe y se piensa de a dos, simultáneamente o en momentos temporales separados lo que posibilita el acceso a la información compartida y a la construcción de conocimientos.

La parte positiva de este nuevo sistema es que, la asincronía permite que cada alumno trabaje a su propio ritmo de aprendizaje, utilice el tiempo que necesite, reflexione sobre lo que escribe, revise antes de formular cuestiones, exponga sus percepciones e intercambie conocimientos. (MARCUSCHI, 2007; BEN 2009; MARTÍNEZ, 1998).

47

3. Una ilustración: un ejemplo práctico en ambiente *online*

Con el propósito de dar mayor sentido a este trabajo es que se presenta un ejemplo de participaciones de la *Área Interactiva Internacional*, dado por el Proyecto MIFORCAL – Università Ca' Foscari di Venezia como *Programa Internacional de Formación Avanzada en "Formación de profesorado de calidad para la docencia pre-universitaria"*; es decir, un proyecto conjunto de instituciones universitarias de seis países de Europa y Latinoamérica – Italia, España, Portugal, Argentina, Brasil y Paraguay – cuyo objetivo es la Formación de Investigadores y la Formación Avanzada de titulados universitarios en orden a la adquisición de las competencias necesarias para el desempeño de la función docente en la enseñanza pre-universitaria, atendiendo a las más elevadas exigencias de calidad y a un diseño metodológico innovador, interdisciplinar e intercultural, en el marco de la cooperación internacional Unión Europea y América Latina.



Se presenta un ejemplo de catorce docentes que participaron como alumnos del foro *Área Interactiva Internacional*, desarrollado en la plataforma *Moodle*. La idealizadora del tema planteado fue Juliana Raffaghelli, Ph.D de la Università Ca' Foscari di Venezia en colaboración con la primera autora de este artículo, quién interactuó en los foros tanto en portugués como en español.

El eje fundamental de las discusiones propuestas en los foros ha sido *¿Qué significa ser profesor en su país?* apuntando a recoger las vivencias de los participantes del curso, desarrollado en 2008, con relación a sus prácticas docentes y por lo tanto su identidad profesional. A continuación sigue un recorte sintético de uno de los foros trabajados. Las opiniones son dejadas en el idioma original con el propósito de mantener la originalidad en las contestaciones. A los sujetos se atribuye S1, S2 y así subsecuentemente para amparar el anonimato de los mismos.

En consideración a cada opinión sobre *¿Qué significa ser profesor en tu país?* Organicé un resumen sintético, con el propósito de que vayamos nos profundizando en el tema. Nuestro compañero S1: Rio de Janeiro, Brasil dice que en su país el profesor debe luchar con las dificultades, '[...] financieras, recursos tecnológicos, políticas [...]' El educador tiene que '[...] reinventar todo día, aprender a aprender, ao longo da vida, sempre!' S2: Santa Catarina, Brasil relata dificultades, pero da esperanza en la valorización del profesor, donde '[...] significa também a possibilidade de usar o poder do discurso para ANUNCIAR excelentes ações e projetos.' S3: Santa Catarina, Brasil, expone que: 'É preciso recarregar as energias e reconquistar o espaço de respeito, tanto profissionalmente como humano'. S4: São Paulo, Brasil, trabaja hace dieciocho años en la red pública de São Paulo, y cuestiona el sistema educativo, en particular las asignaturas de las ciencias humanas, la cantidad de alumnos en clase. Conceptualiza: 'Ser professor é estar em crise: em constante mudança. É ser sábio e sensível, sempre questionador, bem como sugerir mudanças.' S5: Lisboa, Portugal, traza un panorama muy duro de la tarea, donde el profesor hace de todo, desde cuidados sociales, médicos, psicológicos [...] recoger dinero para obras de recuperación de las escuelas y dar clase. Lo más lamentable: '64 horas de jornada contínua, apesar dos docentes apenas serem pagos (mal) por 32 horas, pois o Ministério da Educação Português não conta com a preparação de aulas em casa. Ser professor em Portugal é também arriscar-se a ser agredido por alunos e pais em escolas sem vigilância policial [...]' S6: Salamanca, España, llama la atención "[...] desde las



administraciones educativas, en que se requiere una política de formación más coherente y comprometida [...]’ Continuamos nuestra reflexión. S7: Ciudad del Este, Paraguay, tiene experiencia desde la educación inicial hasta la universitaria, relata las dificultades de mantenerse ‘VIVO’ en la docencia, delante las exigencias y emergencias personales/sociales/económicas. Reconoce también que hay que dejar ‘[...] encendida la luz de la vocación [...]’, pues ‘[...] somos parte viva de esta tarea, de una profesión poco reconocida y sacrificada, pero apasionante por sus desafíos y porque siempre somos inacabados.’ S8: Concepción, Paraguay, cuestiona ‘[...] la mejora de la calidad de la educación sólo es posible si se da un proceso de profesionalización pedagógica de los docentes.’ Nos anima diciendo que para avanzar en la profesión hay que tener ‘la FE y la ESPERANZA.’ S9: Concepción, Paraguay, puntúa un aspecto relevante y nos hace pensar, quizá sea la realidad de muchas escuelas, donde el pueblo que trabaja – estudia en el rural urge por una mejor cualidad de vida-sobrevivir. Opina: ‘Ser docente en mi país, resulta muy sacrificado, en especial en las escuelas rurales, pues muchas instituciones no poseen la infraestructura necesaria para el desarrollo de las clases. (Materiales didácticos, tecnológicos). La capacitación tecnológica resulta un desafío muy interesante en mi comunidad a nivel de país. Muchos colegas no manejan minimamente el sistema informático.’ S10: *Paraguay, trabaja hace bastante tiempo en la docencia. Su idea, muy bien planteada es: ‘[...] siempre luché porque mis alumnos aprendieran no sólo las matemáticas, sino traté de promover e inculcar valores, tan carentes actualmente, luché y sigo luchando por ello. ¡Un mensaje de ánimo de nuestra amiga S10!! El S11:* Bogotá Colombia, trae una buena contribución a nuestra discusión, ya que apunta el aspecto de la cualidad, como S11 mismo relata: ‘Hoy en día en Colombia, las políticas educativas apuntan hacia la cobertura, pero esto conlleva a una gran disminución de la calidad, debido a que las aulas de clase tienen cada vez más niños y menos maestros. Pero, a pesar de todo esto, el ser maestro enriquece el alma.’ S12: Bogotá, Colombia está de acuerdo con la opinión de S11 y complementa diciendo: ‘Ahora bien, la cara dura de ser profesor es sobrevivir con sueldos bajos, es a veces soportar, sobre todo en colegios privados, el mal trato de jefes y directivos, especialmente en colegios que tienen algún nivel de acuerdo a resultados en exámenes de estado. Es llevarte a casa, aparte del trabajo, la cabeza cargada con los problemas de alumnos y padres, a veces sin poder hacer mucho. Para S12 es fundamental ‘[...] creer en la utopía, creer que se puede cambiar algo, por mínimo que sea.’ S13: Perú, cree, como nosotros, que, el AMOR es el bálsamo, el cual nos mueve en



cada nuevo día. S13 es '[...] comprometida en promover el uso de las TIC, y una convencida de que la educación es la palanca de desarrollo político, social y económico de un país.' Para S14: Paraguay los profesores '[...] pasamos por situaciones ingratas y tenemos que soportar un montón de precariedades en nuestros países de América Latina, pero también es muy gratificante el reconocimiento de los alumnos [...]' Bien con estas ideas hicimos un recorrido en el ¿Ser Profesor?! Que este Curso sea un marco al dialogo abierto mundial. Conforme uno de los propósitos apuntados por el Dr. Margiotta en su Video-Conferencia: 'Prog. MIFORCAL viene in contro ad una grande crescente esigenza delle scienze della formazione a livello mondiale che intendono dialogare in modo sempre più stretto fra di loro per poter costruire un lessico internazionale dell'insegnamento, della formazione, dell'educazione, che aiuti e dia forza all'azione a livello locale e nazionale dei singoli ricercatori.' Sigamos animados y apasionados en los ámbitos del conocimiento. A ti, fuerte y cariñoso abrazo! (PROYECTO ALFA MIFORCAL, 2008).

3.1 Cuadro resumen de las opiniones de los participantes

Portugal	"[...] Ser professor em Portugal é também arriscar-se a ser agredido por alunos e pais em escolas sem vigilância policial [...]"
España	"[...] una política de formación más coherente y comprometida [...]."
Brasil	<p>"[...] reinventar todo dia, aprender a aprender, ao longo da vida, sempre."</p> <p>"[...] significa também a possibilidade de usar o poder do discurso para ANUNCIAR excelentes ações e projetos."</p> <p>"[...] reconquistar o espaço de respeito, tanto profissionalmente como humano."</p> <p>"[...] em constante mudança. É ser sábio e sensível, sempre questionador."</p>



<p>Paraguay</p>	<p>"[...] una profesión poco reconocida y sacrificada, pero apasionante por sus desafíos y porque siempre somos inacabados."</p> <p>"[...] tener "la FE y la ESPERANZA."</p> <p>"[...] La capacitación tecnológica resulta un desafío muy interesante en mi comunidad a nivel de país".</p> <p>"[...] inculcar valores, tan carentes actualmente, luché y sigo luchando por ello.</p> <p>"[...] tenemos que soportar un montón de precariedades en nuestros países de América Latina."</p>
<p>Colombia</p>	<p>"[...] el ser maestro enriquece el alma."</p> <p>"[...] la cara dura de ser profesor es sobrevivir con sueldos bajos [...]"</p> <p>"[...] creer en la utopía, creer que se puede cambiar algo, por mínimo que sea."</p>
<p>Perú</p>	<p>"[...] el AMOR es el bálsamo." "[...] educación es la palanca de desarrollo político, social y económico de un país."</p>

A partir de estas expresiones se infiere que en países como España y Portugal, integrantes de Unión Europea, hablan de la importancia de mejorar el rol de docente. Su voz se ubica más en el lugar de un reclamo a nivel social. Los docentes solicitan políticas sociales y una política de formación coherente y comprometida.

Ya en Brasil, Paraguay, Colombia y Perú, países de Latinoamérica, si bien subyacen temas de la precariedad de la labor docente, el acento está



puesto en los valores y sentimientos que pueden transmitir desde su rol: amor, fe, esperanza, respeto, enriquecimiento del alma, aprender a aprender y ser sabios; son algunos de los términos que utilizan para describir el quehacer docente.

Se observa que hay cuestiones educacionales, que ponen en evidencia una identidad en crisis, más también, una identidad mutante hacia una representación “glocal”, es decir global y al mismo tiempo local, ya que el docente integra el mundo globalizado y su realidad profesional. Se visualizan de hecho puntos de convergencia entre las opiniones europea y latinoamericana, así como puntos de divergencia entre ambas realidades regionales.

Conforme a las opiniones de los sujetos, es posible pensar, que el contacto con otras realidades y prácticas institucionales, en un contexto de diversidad lingüística y cultural, mejora la motivación de los profesores dándoles nuevas herramientas con impacto directo en su profesionalidad. La diversidad ayuda al docente a repensar su labor y le permite articular las soluciones resultantes de prácticas implementadas en otros países con su realidad local.

Es que el docente, aún en la realidad desarticulada y globalizada de la educación a distancia, es quien abre la puerta al conocimiento. Y la pasión, la emoción con que trasmite sus enseñanzas influirá en su alumnado. Como fuente de un acto de comunicación que se ramifica en el alumno, la tecnología le implica desafío. Sobre la formación de los niños, jóvenes y hasta adultos que de forma continua y conjunta son agentes educativos, recae una responsabilidad a la educación formal y también a la educación a distancia, de brindar múltiples y variadas posibilidades de apropiación del conocimiento. En este nuevo mundo, el conocimiento, como facilitador de crear capacidades y destrezas va permitir que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la edad de la información.

En el desarrollo de las discusiones en los foros virtuales de aprendizaje la palabra escrita, despojada de la gestualidad que la ancla y del tono de la charla, se vuelve a veces una herramienta solitaria para remplazar el cuerpo del docente puesto en acto de enseñanza. El uso de herramientas inclusivas como la pregunta o de entretenimiento como el humor – difícil de usarse en un contexto multicultural escrito porque la ambigüedad implica la posibilidad del malentendido – hacen del docente un facilitador del conocimiento.

Es importante entonces que sus intervenciones tengan precisión desde el lenguaje, mayor simpleza de terminología y un tono amable a sabiendas de



que una sugerencia por escrito suele leerse como una acción a ser pensada y o ser ejecutada.

También es imprescindible que el docente maneje los nuevos géneros creados a partir de las nuevas herramientas tecnológicas y sus códigos particulares. Por ejemplo, conocer para el chateo *online* y los lectos propios del género como íconos, uso de mayúsculas y de abreviaturas. Al docente conviene orientar al alumno y acompañarlo en la generación de documentos de apoyo que los orienten, por la gran cantidad de información que existe hoy en día, conscientes de que aprender hoy está lejos del antiguo método de memorización. Incluso frente a la gran posibilidad de tener accesos a textos, la recomendación podría ser individualizada a para cada participante, acorde con sus intereses. Ser facilitador y orientador en la búsqueda de fuentes de conocimientos en la gran burbuja de *internet* es hoy una función ineludible del docente que se encuentra con alumnos para quienes una fuente de conocimiento está al alcance de la mano.

Por de manera virtual o presencial sigue vigente la necesidad de acompañarlos. El vínculo virtual quita al docente el placer del ver el brillo en la mirada del alumno que comprende lo explicado. A cambio le permite al alumno resignificar su conocimiento. Esa y le da herramientas para pertenecer a aldea global de la que hablaba McLuhan (1968), esa aula virtual donde el alumno también llega solo, para convertirse en un decodificador solitario, pero con más tiempo y libertad de generar sus propias ideas.

En este nuevo contexto, leer no significa entender sólo el significado de las palabras que componen un texto sino reconstruir su ideología, el punto de vista del que las escribió. (CASSANY, 2011). Entonces la enseñanza no solo de se vuelve multicultural para el docente que debe tratar de generar contenidos capaces de ser comprendidos por estudiantes de distintas latitudes sino que el esfuerzo del estudiante debe estar también puesto en comprender, en interpretar lo dicho por los autores que le acerca el docente, más allá de su propia percepción cultural.

En efecto, según (BEN, 2004, 2009; MARTÍNEZ, 1998; MARGIOTTA, 1997) los estudiantes son protagonistas de su proceso de aprendizaje. Es posible decir que parte del éxito de los modelos formativos depende del interés, la motivación y la emoción/actitud positiva, generadas mediante la interacción entre sus participantes, lo que puede constituirla como base para



el aprendizaje significativo, que logra incorporarse a las estructuras del conocimiento que tiene el sujeto, adquiriendo trascendencia a partir de la relación con su conocimiento anterior. Se puede considerar que los procesos del conocimiento en las comunidades virtuales, particularmente en los foros de discusión, los estudiantes y tutores, en tanto actores de los procesos educativos, conceptualizan diversas expresiones del conocimiento asociadas a su realidad social en su qué hacer profesional docente.

Bien sean utilizadas como fuente de información, o bien como medios de comunicación, las tecnologías se insertan en un proceso de mediación del conocimiento, pues la interacción hombre/ordenador añade nuevos significados culturales y formativos a las informaciones que están siendo transmitidas. Se trata, por lo tanto, de una integración, donde los contenidos originalmente pensados son transformados y recreados a partir de los significados otorgados por los usuarios. Las acciones que coordinan la estructura de la interactividad, asociación por redes, la extensión de la información y su descentralización, son algunas de las temáticas que van incorporándose a las actividades profesionales formativas virtuales. En la opinión de Ben (2009) el inmenso potencial de los medios y recursos electrónicos, permite exigir una mejora en la calidad de la enseñanza-aprendizaje, la cual depende en gran medida del tutor *online*.

54

A medida que el alumno y el docente dan significado y sentido al objeto de estudio, a través de una asimilación activa, capaz de intercambiar ideas previas, se produce la ampliación de la red de conocimientos, estableciendo nuevas conexiones y construyendo nuevos conceptos de los sentidos (FRANKL, 1946; 2002) que dan lugar a nuevas prácticas docentes.

En síntesis, las instituciones de enseñanza a distancia necesitan desarrollar nuevas metodologías, contemplar las diferencias de lenguaje de los medios tecnológicos y, sobre todo, fijarse en las contribuciones que el conocimiento produce entre alumnos y profesores y en el contexto donde actúan. Aunque presenten algunos puntos en común, no puede aplicarse la misma metodología que se utiliza en las clases presenciales. La comunicación fuente profesor, receptor alumno pasa de ser bidireccional a convertirse en una comunicación en red.



4. Consideraciones finales

La educación a distancia al trabajar con contenidos y discursos culturales que transmiten y delimitan códigos y valores, otorga lugar a los individuos. En un proceso psicosocial, en que entran en juego significados íntimamente dependientes de las experiencias psíquicas y socioculturales. No se puede, por tanto, pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin tener en cuenta las diferencias de interpretación existentes entre sus participantes. La cultura de un pueblo está compuesta de subculturas y manifestaciones diferentes pero no necesariamente disjuntas. Al ser el uso de la lengua escrita un espacio de encuentro, pero también un lugar de desencuentro, cuando las distintas culturas generan ruido al disparar diferentes significados que conllevan a diversas interpretaciones, el docente debe ser sensible a los dialectos, tecnolectos y neologismos que surjan en el grupo de alumnos que coordina, para actuar como un facilitador del discurso interactivo, donde la palabra es entendida más que nunca, como el código imprescindible en la trasmisión del conocimiento.

Para ello es relevante en el proceso personal de vida del educador, que sea capaz de actualizar su manera de ser en una sociedad en proceso constante de cambio. Un alumno dispuesto a aprehender lo nuevo, desde su rol conductor de siempre, para poder aplicarlo en su labor docente.

Luego, en lo que abarca la educación a distancia urge explorar las capacidades psicosociales humanas-existenciales, en una sociedad *hambrienta* en encontrar significado en el conocimiento, el *sabor* del saber. (BORDELOIS, 2003).

Referências

APPADURAI, Arjun. **Modernity and large**. Cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1996.

BANZATO, Mónica. **Aprender en rete**. Torino: UTET, 2002.

_____. **Tutoring en red**: funciones y Tareas del tutor. UTET: Torino, 2004.

BEN, Vânia. Educação a distancia y formación en red. Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 1-3, maio/ago. 2005.



_____. Interação usuário-hipertexto em curso *online*. In: CONGRESO DE LINGÜÍSTICA GENERAL, 6., 2004, Santiago de Compostela. **Actas...** Universidad de Santiago de Compostela, 2004.

_____. **Interação usuário-hipertexto em curso online em uma universidade brasileira.** São Paulo: Blucher, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Tiempos líquidos.** Buenos Aires: Tusquets Editores, 2007.

BORDELOIS, Ivonne. **La palabra amenazada.** Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2003.

CASSANY, Daniel. **Debemos abandonar la vana idea de que todo lo que está escrito es cierto.** Disponível em: <<http://www.revistateina.org/teina12/dos4.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

CASTELL, Manuel. **Comunicación y poder.** Madrid: Alianza, 2009.

_____. **La era de la información.** Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza, 1999. (v. 1).

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontología del lenguaje.** Santiago: JC Sáez, 2003.

FRANKL, Victor. **Emil. El hombre en busca de sentido.** Barcelona: Herder, 1946.

_____. **Logoterapia y análisis existencial.** Barcelona: Herder, 1982.

_____. **El hombre en busca de sentido último.** Buenos Aires: Paidós, 2002.

GONZÁLEZ, Fernando Rey. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. **Diversitas:** perspectiva en psicología, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 225-243, dez. 2008.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social:** a emergência do sujeito. Título original: Lo social en la psicología y la psicología social: la emergencia del sujeto. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HINE, Christine. **Etnografía virtual.** Barcelona: Editorial UOC, 2004.

JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

LARA, Raul. y JERÓNIMO, José Antonio. **Elementos pedagógicos en la incorporación de plataformas de teleformación en la formación continua.** La interacción como factor de cambio en el proceso educativo. Universidad Nacional Autónoma de México. División de estudios de posgrado e investigación. Aragón: Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2008.



LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, Antonio, Luiz. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARGIOTTA, Umberto. **Pensare in rete**. La formazione del multialfabeta. Bologna: Clueb, 1997.

MARTÍNEZ, Ruben Alberto Lima. **O planejamento educacional no sistema estadual de educação (SEC) no Rio Grande do Sul**. 1998, 402 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Pontifícia de Salamanca, Salamanca, 1998.

MCLUHAN, Marshall. **War and peace in the global village**: con Quentin Fiore. Nueva York: Bantam Books, 1968.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**. Investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Educação a distância**: resposta pedagógica aos desafios da educação contemporânea. Florianópolis: UDESC, 2002.

SCHUELTER, Wilson. Linguagem e pensamento. **Poiésis**, Tubarão, v. 3, n. 5/6, p. 98-102, jan./dez. 2001.

PROYECTO Alfa Miforcal. **Master interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria**. 2008. Disponível em: <<http://virgo.unive.it/univirtual/miforcal/>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**. Madrid: FCE, 1922.

Profa. Vânia Ben
Doutoranda do Curso de Psicologia
Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos
Aires | UCA | Buenos Aires
Actúa en cursos a distancia tanto de carácter nacional como
internacional
E-mail | eadvirtuale@gmail.com



Profa. Gisela Galimi
Licenciada en Periodismo de la Universidad del Salvador. Buenos
Aires | Argentina.
Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos
Aires | UCA
Docente de Introducción al Periodismo, Redacción Publicitaria e
Institucional y Planificación de las Relaciones Públicas
E-mail | galimi@gaescritura.com.ar

Recibido 8 set. 2011

Aceito 12 out. 2011



O trajecto profissional de adultos com formação académica elevada: o caso de técnicos do Terceiro Sector em Portugal

Highly qualified adults professional route: the case of Third Sector workers in Portugal

Armando Paulo Ferreira Loureiro
Maria Isabel Barros Morais Costa
Telmo Humberto Caria
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Portugal

Resumo

A relação entre as aprendizagens e os percursos de vida, nomeadamente os percursos profissionais é, a maior parte das vezes, no campo da educação de adultos, equacionada tendo por base adultos pouco escolarizados. O objectivo deste artigo é abordar essa conexão centrando a análise em adultos altamente qualificados/escolarizados: técnicos que trabalham no terceiro sector. Trata-se de apresentar alguns dados preliminares de um projecto de investigação designado "Saberes, Autonomia e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector" (SARTPTO), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), que está ser realizado no Norte de Portugal. Tais dados relacionam as aprendizagens resultantes da formação académica desses técnicos com as suas trajectórias e socialização profissionais, incluindo as suas expectativas, funções e tarefas.

Palavras-chave: Formação Académica de Adultos. Percurso Profissional. Organizações do Terceiro Sector.

Abstract

In the area of adult education, the relation between academic background (taken here as a type of learning) and free courses, specifically, the professional ones, is scrutinized, most of the times, based on adults with minimal schooling. This paper aims to discuss that connection, but centering the analysis on Social and Human Science (SHS) highly qualified adults: technicians working in the Third Sector. We will discuss some findings belonging to the first stage of the research project "Knowledge, Autonomies, and Reflexivity in Professional Work in the Third Sector" (KARPROW), which is being carried out in the north of Portugal. Such findings allow us to associate the academic background of those technicians with their professional trajectories, including their expectations, roles and tasks.

Keywords: Adults' Academic Qualifications. Professional Trajectories. Third Sector Organizations.



1. Introdução

No campo da educação de adultos, a relação entre a aprendizagem e os percursos de vida pessoais, sociais e profissionais é, na maior parte das vezes, equacionada tendo por base adultos pouco escolarizados. O mesmo se passa se no centro da análise está a relação entre a formação académica inicial (tida aqui como uma forma de aprendizagem) e os percursos de vida profissionais.

Efectivamente, e tomando como exemplo apenas o caso português, são diversos os estudos que focam a sua análise na influência dos percursos escolares tidos ou das ofertas de educação compensatória recebida por esses adultos nos seus percursos de vida.

60 Existe um vasto leque de investigações que procuram perceber os efeitos dos novos modelos de educação e formação de adultos em Portugal, que assentam nos princípios teóricos do balanço de competências (PIRES, 2005), nas vidas dos adultos. É o caso do estudo de Ávila (2008) que tentou compreender as consequências, nomeadamente em termos de aquisição de competências de literacia, nas vidas dos adultos que frequentaram os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Na mesma linha de investigação se situam as pesquisas de Costa (2005), Fernandes (2007), Cavaco (2008), Moreira (2008) e Carneiro (2010) que, de forma mais ou menos directa, estudaram a relação entre a frequência de tais ofertas educativas e os efeitos no percurso de vida desses adultos em termos pessoais (auto-estima, ganho de confiança, autoconhecimento), sociais (novas competências de relacionamento e inserção social), profissionais (passar da situação de desempregado à de empregado, progressão na carreira) e atitudes face à aprendizagem (vontade de continuar a aprender).

Outros autores têm procurado analisar essa relação, mas tendo como foco de pesquisa ofertas educativas mais tradicionais/formais, como é o caso do ensino recorrente. (GOMES, 2002).

Outro tipo de investigação que se pode enquadrar no estudo da relação enunciada é a que tem tentado responder à seguinte questão: até que ponto a melhoria do nível de instrução dos adultos que têm passado por tais ofertas educativas tem influência positiva no percurso escolar dos seus filhos? É a esta questão que Salgado (2010) tem procurado, recentemente, responder



através de uma investigação que coordena sobre a influência no sucesso escolar de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico cujos pais passaram por processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível Básico (9º ano de escolaridade).

Não menosprezando tais investigações, muito pelo contrário, pois consideramos serem muito significativas para o campo da educação de adultos, julgamos que o mesmo relevo deve ser dado também aos percursos/trajectórias de vida, nomeadamente profissionais, de adultos com níveis de formação académica elevada e incluir nessas análises contributos da sociologia das profissões e da sociologia do trabalho, entre outras abordagens.

Desta forma, pensamos serem significativas para a análise dos percursos de vida deste tipo de adultos as abordagens teóricas que nos ajudam a considerar o trabalho profissional e os trajectos que os profissionais realizam como realidades intimamente relacionadas com os saberes e aprendizagens resultantes de conhecimento abstracto (FREIDSON, 2001; EVETTS, 2003; CARIA, 2005; LOUREIRO, 2009) proveniente, entre outras fontes, da formação académica.

Isto não quer dizer que tais abordagens, tal como nós próprios, considerem que o conhecimento do trabalho profissional e do profissionalismo resulte apenas do conhecimento abstracto. Muito pelo contrário, efectivamente na sua construção e reconstrução tem extrema importância também o conhecimento tácito e informal proveniente da experiência do trabalho. (SCHÖN, 1983; SALLIS; JONES, 2002; CARIA, 2007; 2008; LOUREIRO, 2010; 2010a).

Ainda dentro das abordagens teóricas enquadráveis na sociologia das profissões e na sociologia do trabalho são de realçar as que nos ajudam a pensar na questão da socialização profissional (DUBAR, 1991; CORNU, 2003; MARQUES, 2006; RAMOS, 2006; MARQUES; ALVES, 2010), aspecto, aliás, intimamente ligado com as questões referidas acima. Ou seja, será importante perceber se, e até que ponto no caso destes técnicos do Terceiro Sector, e em particular de entre eles no caso dos que trabalham na educação de adultos, existe uma socialização profissional que designamos de prévia. Isto é, uma socialização feita antes de entrarem no mercado de trabalho, decorrente da formação académica tida, nomeadamente em alturas de estágio ou de outra forma de iniciação à prática profissional, como a que ocorre no caso dos médicos e engenheiros, por exemplo (PERRENOUD, 1999), ou se essa socialização



profissional ocorre apenas, ou essencialmente, nos próprios locais de trabalho. Diríamos que, no primeiro caso, a formação académica é relevante do ponto de vista socializador para o exercício da actividade e que, no segundo caso, tal não sucederá, pelo menos de forma tão visível.

Seja como for, e com base no pressuposto teórico que articula conhecimento abstracto e trabalho profissional, pode perguntar-se se as aprendizagens provenientes da formação académica têm relevo quer na altura de encontrar emprego, quer nos percursos que tais adultos realizam quando já estão inseridos no mercado de trabalho numa qualquer organização. Ou perguntar ainda, e recorrendo às abordagens das representações sociais em educação (GILLY, 1980), quais são as representações destes adultos sobre a adequação e utilidade das aprendizagens vindas da formação académica para o trabalho que realizam.

62 O propósito principal deste artigo é abordar a conexão entre a formação académica (e respectivas aprendizagens) e os percursos profissionais de adultos altamente qualificados/escolarizados: técnicos, com formação de base em Ciências Humanas e Sociais (CHS), que trabalham no Terceiro Sector. Trata-se de apresentar alguns dados preliminares de um projecto de investigação (financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia) designado "Saberes, Autonomia e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector (SARTPRO)", que está ser realizado no Norte de Portugal (área geográfica do Porto, Braga e Trás-os-Montes e Alto Douro). Tais dados, entre outros aspectos, relacionam a formação académica de uma amostra destes técnicos com as suas trajectórias profissionais, incluindo as diversas expectativas, funções e tarefas.

Sempre que possível será dado relevo aos técnicos que, dentro das Organizações do Terceiro Sector, desenvolvem suas actividades na área da educação de adultos. Esta opção deve-se a duas razões: por um lado, porque se verificou que estes têm um peso significativo no total da amostra e, por outro, porque estando a referir-nos a uma temática que enquadrámos dentro da educação de adultos achamos pertinente procurar ver se tais técnicos da educação de adultos no Terceiro Sector apresentam especificidades relativamente aos outros.

Começamos por realizar uma contextualização da investigação no seu todo, referindo-nos às suas diferentes fases e concepção metodológica,



passamos depois à apresentação de alguns dos seus resultados e terminamos com uma breve nota final.

2. Contextualização da investigação e metodologia

A pesquisa da qual decorrem os dados que se apresentam na secção seguinte surge na sequência de um conjunto de outras pesquisas enquadradas por um grupo de investigação sobre a Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico e Intelectual (ASPTI), actualmente inserido no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto/Portugal. Tal grupo tem realizado estudos sobre professores do ensino básico (CARIA, 2002; 2007), técnicos de educação de adultos (LOUREIRO, 2005; 2009; LOUREIRO; CRISTÓVÃO, 2010), professores e educadores do ensino especial (FILIPE, 2005), técnicos de extensão agrícola (PEREIRA, 2005; 2008), assistentes sociais (SILVA, 2005; GRANJA, 2008), gerontólogos (PEREIRA, 2008a), entre outros.

O projeto “Saberes, Autonomia e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector (SARTPTO)” tem como principal objectivo responder à seguinte questão: quais são os saberes e as competências que estão associadas à reflexividade nos processos de autonomização do trabalho profissional, baseado em Ciências Humanas e Sociais, em Organizações o Terceiro Sector?

Para responder a este problema, a programação do projecto previu três etapas (CARIA; COSTA, 2010):

- a etapa I (já realizada), de constituição de uma população de organizações do terceiro sector e de profissionais a inquirir, no norte de Portugal. Foram recenseadas 45 organizações que responderam a um inquérito a partir do qual se procedeu à selecção e inquirição de uma amostra de 63 profissionais com formação de base em Ciências Humanas e Sociais. O objectivo deste inquérito foi recolher informação extensiva, quantitativa e também qualitativa sobre a inserção e as condições sócio-organizacionais existentes que permitem o desenvolvimento de autonomias e saberes próprios no trabalho profissional;
- a etapa II (já realizada), de inquirição de 20 profissionais, seleccionados a partir da amostra da etapa I. Esta etapa concretizou-se

através de duas entrevistas semi-estruturadas a cada profissional e com ela pretendeu-se compreender as trajetórias profissionais e sua implicação na dinâmica histórica das organizações deste sector (posição e tomada de posição no campo social do terceiro sector) e no desenvolvimento de saberes da profissão;

- a etapa III (que se prevê termine no início de 2012) é uma etapa de investigação etnográfica com 10 profissionais, seleccionados a partir da amostra da etapa II, com o objectivo de compreender o modo como o saber e o trabalho profissional estão associados quando se usa conhecimento das Ciências Humanas e Sociais.

Como facilmente se percebe pelo encadeamento das várias etapas, elas foram pensadas, em primeiro lugar, para servir a última etapa: identificar profissionais capazes de estarem interessados em serem parte de um projecto investigação de cariz etnográfico que pode trazer contribuições para a sua auto-formação profissional.

No entanto, cada etapa tem objectivos próprios que não se reduzem à preparação da etapa posterior. Assim, neste artigo, damos conta do tratamento de parte dos dados provenientes da etapa I do estudo, mais precisamente de alguns dos resultados que se referem às entrevistas estruturadas aplicadas aos 63 técnicos e que mais directamente estão conectados com a relação acima estabelecida e que enunciámos como sendo o propósito deste artigo.

Para a realização do trabalho de campo da etapa I, os membros da equipa do projecto foram subdivididos em três zonas geográficas: zona do Porto, zona de Braga e zona de Trás-os-Montes e Alto Douro. Esta divisão geográfica não é apenas uma opção operacional do projecto, dado que estas três zonas fazem parte de regiões que têm desigualdades de desenvolvimento sócio-económico e sócio-cultural significativas.

3. Resultados

Dividimos esta secção em duas grandes partes: caracterização dos entrevistados; e formação académica e expectativas relacionadas com a trajetória profissional.



Breve caracterização dos entrevistados

A maioria dos 63 indivíduos entrevistados é jovem, tem idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos de idade (63.5%). Trata-se de um conjunto em que há um forte predomínio do género feminino (79.4%). Essa tendência é visível em praticamente todo o tipo de formações académicas dos entrevistados, entre as quais se destacam as de Serviço Social e Psicologia. Assumem ainda importância as formações académicas em Sociologia e as da área da Educação (Educação e Educação Social) (quadro nº 1).

Quadro nº 1 – Formação Académica por Género

Formação Académica	Género		Total
	Masculino	Feminino	
Serviço Social	2	14	16
Psicologia	3	13	16
Sociologia	1	7	8
Educação	3	3	6
Educação Social	1	5	6
Gestão	2	3	5
Economia	1	1	2
Outras Formações em CHS	0	4	4
Total	13 (20.6%)	50 (79.4%)	63 (100%)

Adaptado de Marques, Caria e Silva (2011)

Uma parte muito significativa dos entrevistados trabalha nas organizações há relativamente pouco tempo: até 5 anos – 41%, e entre 6 e 11 – 46 % deles.

As suas situações contratuais podem, tendo em conta o actual estado do mercado de trabalho em Portugal e um pouco por todo o Globo e, ainda, o tipo de organizações onde exercem a sua actividade, considerar-se boas, pois 38.1% deles tem contrato a termo (certo/incerto) e 57.1% tem contrato permanente (efectivos). Relativamente à posição hierárquica dos técnicos nas



organizações verificámos que alguns são também elementos das respectivas direcções e outros ocupam lugares de chefia intermédia.

A leitura dos dados permitiu-nos verificar que 23 dos 63 técnicos, 36.5%, exerce funções no âmbito da educação de adultos, embora o seu grau de envolvimento neste tipo de actividade seja diferenciado: 7 deles têm um envolvimento exclusivo, 6 acumulam com outras actividades, 5 têm uma participação difusa e 5 têm uma participação muito difusa.

Este grupo tem, na generalidade, as mesmas características que os restantes técnicos, embora nalguns casos as tendências antes apresentadas se verifiquem ainda com mais intensidade. São técnicos muito jovens, 67% deles tem menos de 35 anos, onde há um fortíssimo predomínio do género feminino (apenas 1 indivíduo é do género masculino), e uma proporção muito significativa trabalha nas organizações há pouco tempo (44.4% até 5 cinco anos).

Relativamente às suas formações académicas o dado mais marcante está no facto de apenas um deles ter formação em Educação. Recorde-se que nos 63 técnicos, 6 tinham esta formação e outros tantos a formação de Educação Social. As formações académicas predominantes acompanham a tendência geral: Psicologia (6 técnicos), Serviço Social (6 técnicos) e Sociologia (5 técnicos).

66

Estes resultados aproximam-se de outros estudos que nos dizem que quem trabalha nesta área não tem, na maior parte dos casos, uma formação académica específica em educação de adultos. Muitos dos que trabalham neste campo da educação o único aspecto que têm em comum é o de trabalharem com adultos. Este é um dos factos que leva vários autores a defender, desde há longa data, que não existem ainda profissionais neste campo. (SAÉZ, 1995; MAZA, 1997; MERRIAM; BROCKETT, 1997; DAUSIÉN; SCHWENDOWIUS, 2009; GUIMARÃES, 2009).

Este aspecto aponta para que a tal socialização profissional prévia, a que nos referimos acima, não se realize nestes casos, pois não existe uma formação académica que o permita fazer. A socialização profissional ocorrerá somente nos locais de trabalho através de mecanismos a que Cornu (2003) alude quando nos fala do aprender e ver e do aprender a ver.

Formação académica e expectativas profissionais

Nesta parte, apresentam-se dados relativos: ao trajecto externo e interno dos técnicos relativamente à sua actual situação laboral; ao seu



conteúdo do trabalho; e às suas expectativas, tendo em conta a sua formação académica, relativamente ao trabalho realizado e à utilidade das aprendizagens resultantes dessa formação para as tarefas que vêm desempenhando ao longo das suas carreiras.

O tempo médio de espera entre a conclusão da formação académica e o primeiro contrato dos 63 técnicos ronda os 6.5 meses. Mais de metade (52%) já havia trabalhado, depois de concluída a sua formação académica, noutras organizações. Destes, uma esmagadora maioria (85%), fê-lo em organizações também do Terceiro Sector, sendo de destacar aqueles que têm formação em Serviço Social (9 técnicos) e em Psicologia (7 técnicos). No que respeita aos técnicos que trabalham em educação de adultos os resultados são muito semelhantes: metade deles já havia trabalhado noutras organizações, todas do Terceiro Sector.

Relativamente ao percurso contratual, dentro das actuais organizações, dos 63 técnicos podemos afirmar que tem havido uma tendência para uma maior estabilidade dos seus vínculos contratuais. Como podemos ver no quadro abaixo o contrato permanente (efectivo) é o tipo de vínculo contractual mais encontrado actualmente entre tais técnicos (57.1%), quando no início das suas actividades profissionais apenas 4.8% deles estava em tal situação.

Quadro nº 2 – Evolução do tipo de vínculo contratual

Vínculos Contratuais	Início da actividade (%)	Actualmente (%)
Recibos verdes	19.0	3.2
Contrato a termo (certo/incerto)	49.2	38.1
Contrato permanente (efectivo)	4.8	57.1
Sem contrato de trabalho escrito (informal)	1.6	1.6
Contrato temporário	1.6	-
Estágio profissional	19.0	-
Outras situações	4.8	-
Total	100.0	100.0

Praticamente, todos os técnicos, embora em graus diferentes, realizam, simultaneamente, tarefas administrativas, decisórias, gestionárias e técnicas propriamente ditas. Mais de metade deles (57%) afirmou que as suas

tarefas se sobrepõem com a de outros técnicos da equipa com outra formação académica. Tal facto foi sobretudo notório entre os entrevistados com formação em Sociologia, Serviço Social e Psicologia. Os dados referentes aos técnicos que trabalham em educação de adultos são muito semelhantes.

A opinião dos entrevistados relativamente à correspondência entre o trabalho que actualmente realizam e o que esperavam vir a fazer quando concluíram as suas formações académicas é, no geral, positiva, pois 77.8% deles manifestaram um grau de correlação entre o “totalmente corresponde” e o “em parte correspondente” (quadro nº 3). Mas, se olharmos para o quadro abaixo com mais atenção verificamos que é no limite inferior daquilo que se considera uma correspondência positiva (“Sim, em parte”) que a maior concentração de respostas ocorreu. Em nenhuma das formações académicas especificadas esse tipo de resposta é ultrapassado, com excepção da formação em Psicologia, cuja resposta “Não, quase nada” foi a que teve maior frequência. Na verdade, consideramos o peso da correspondência negativa muito considerável (22.8%).

68

Quadro nº 3 – Correspondência Formação Académica e trabalho realizado

Formação Académica	Correspondência					Total
	Total	Elevada	Média	Fraca	Nula	
	“Sim, Totalmente”	“Sim, quase totalmente	“Sim, em parte”	“Não, quase nada”	“Não nada”	
Serviço Social	3	6	6	1	-	16
Psicologia	2	3	4	5	2	16
Sociologia	1	1	5	1	-	8
Educação	2	2	2	-	-	6
Educação Social	2	2	2	-	-	6
Gestão	-	1	2	1	1	5
Economia	-	1	-	-	1	2
Outras Formações em CHS	-	2	-	1	1	4
Total	10 (15.9%)	18 (28.6%)	21 (33.3%)	9 (14.3)	5 (7.9%)	63 (100%)



Relativamente aos técnicos que trabalham em educação de adultos, embora a correspondência positiva se mantenha mais elevada (59%), os valores de correspondência negativa sobem para os 41%. É de referir ainda que a maior concentração de respostas ocorreu na correspondência negativa “Não, quase nada”: 8 em 23 técnicos. Estes dados sustentam o que temos vindo a referir: como não há uma formação académica prévia específica na área da educação de adultos é expectável que esse não seja um campo de trabalho esperado.

De assinalar que 16 dos 63 entrevistados não explicitaram as razões para as repostas dadas, 15 dos quais realizaram uma correspondência positiva entre a sua formação académica e o que esperavam vir a fazer em termos profissionais.

Entre aqueles que responderam que existe uma correspondência total ou quase total encontramos dois grandes tipos de razões apontadas. Uma das razões é porque a formação no seu todo, ou a área de opção vocacional do curso escolhida, corresponde às tarefas exercidas:

[...] uma vez que, durante a formação, nos foi inculcido que a nossa orientação para o cliente era a base do nosso trabalho, o que se veio a confirmar [...]. (ENTREVISTA, nº 52, 2010).

[...] Durante a licenciatura escolhi a especialização em Animação Educativa e Desenvolvimento Social e Pessoal que de facto vai de encontro ao que faço actualmente. (ENTREVISTA, nº 50, 2010).

O outro tipo de justificação dada tem a ver com a articulação entre a formação tida e o desejo dos entrevistados em trabalharem em determinada área: “A área de consulta psicológica e da formação sempre foi o que esperei fazer, por isso foi completamente de encontro às minhas expectativas.” (ENTREVISTA, nº 41, 2010).

Os técnicos que responderam que a sua formação académica corresponde em parte àquilo que esperavam vir a fazer apontam três grandes tipos de razões para que isso aconteça. Uma delas é porque há uma discrepância entre a teoria dada nos cursos e o trabalho exercido (a prática): “Corresponde em parte, visto que o curso apresentou uma componente muito teórica, que não



corresponde totalmente ao trabalho desenvolvido no terreno." (ENTREVISTA, nº 25, 2010).

Outra razão apontada tem a ver com o facto de estarem a exercer numa área de trabalho que, embora esteja no âmbito do curso, não corresponde à área de trabalho preferencial dos entrevistados: "No decurso da formação académica pretendia desenvolver a minha actividade profissional em contexto empresarial, embora soubesse que esta era uma área de trabalho possível." (ENTREVISTA, nº 26, 2010).

Por fim, houve quem justificasse a sua resposta devido à formatação das tarefas exercidas, à falta de autonomia no trabalho realizado: "Porque o trabalho social está pré-planeado e por isso não há muita capacidade dos técnicos gerirem o seu próprio trabalho, há falta de autonomia na gestão das tarefas." (ENTREVISTA, nº 45, 2010).

A falta de autonomia sentida por quem está no campo da prática pode ser um entrave ao uso das aprendizagens provenientes da formação académica e também pode ser uma barreira à procura de novos conhecimentos teóricos e práticos a mobilizar para a acção. Desta forma, estes técnicos baseiam a sua actuação numa racionalidade técnica muito instrumental, ou como diria Bernstein (1993; 1998), quando se referia aos professores que actuam no campo da prática pedagógica, de acordo com a sua teoria do discurso pedagógico oficial, actuam de forma meramente reprodutora, isto é, aplicam/reproduzem no campo da prática o discurso pedagógico oficial e seus instrumentos de actuação produzidos por outros.

Esta situação é sentida/vivida por muitos dos técnicos que trabalham no Terceiro Sector e, em especial, por muitos dos que trabalham na área da educação de adultos cujas ofertas educativas são enquadradas ideológica e financeiramente por Programas Nacionais e Europeus que estruturam, prescrevem grandemente essas ofertas e a acção dos técnicos no terreno. No entanto, por mais fechados que sejam os modelos enquadradores da acção, por mais falta de autonomia que exista, é possível encontrar espaços que permitem uma prática mais recontextualizadora, uma prática que permita conjugar aprendizagem teórica vinda da formação académica, conhecimento abstracto proveniente de várias fontes, conhecimento procedimental proveniente das estruturas que enquadram a acção profissional e saber prático. (LOUREIRO,



2009). Por isso é que Perrenoud (1995) nos falava, referindo-se aos professores, de currículo formal e currículo real.

Os técnicos que responderam que o trabalho exercido actualmente não corresponde nada ou quase nada ao que esperavam vir a fazer tendo em consideração a formação académica tida apresentaram um grande tipo de justificação - a formação académica não previa a actividade profissional naquela área: "Porque a área de formação era de gerontologia, mas fui trabalhar para a área da toxicodependência." (ENTREVISTA, nº 27, 2010).

No que respeita aos técnicos que trabalham em educação de adultos, as razões apresentadas para justificarem as correspondências positivas ou negativas entre a formação académica e a actividade que esperavam vir a ter acompanham as dadas pelos restantes técnicos.

Relativamente à utilidade das aprendizagens resultantes da formação académica para as tarefas desempenhadas ao longo das carreiras dos entrevistados, as apreciações feitas foram muito positivas. Apenas 6.3 % dos entrevistados afirmaram que tais aprendizagens têm sido pouco úteis. A possibilidade de resposta "bastante útil" foi a mais apontada (41.3%).

Quadro nº 4 – Utilidade da aprendizagem académica para as actividades profissionais

Formação Académica	Utilidade					Total
	Total	Elevada	Média	Fraca	Nula	
	"Completamente útil"	"Bastante útil"	"Em parte"	"Pouco útil"	"Nada útil"	
Serviço Social	2	9	2	3	-	16
Psicologia	7	5	3	1	-	16
Sociologia	2	3	3	-	-	8
Educação	-	4	2	-	-	6
Educação Social	2	2	2	-	-	6
Gestão	2	1	2	-	-	5
Economia	1	-	1	-	-	2
Outras Formações em CHS	1	2	1	-	-	4



Total	17 (27.0%)	26 (41.3%)	16 (25.4%)	4 (6.3%)	-	63 (100%)
-------	---------------	---------------	---------------	-------------	---	--------------

Uma vez mais, os resultados relativos aos técnicos que trabalham em educação de adultos acompanham os do total do conjunto, embora a percentagem de correlações negativas seja maior: 11%.

Estes dados mostram que apesar de não haver uma formação académica específica para determinadas áreas de trabalho ela pode, ainda assim, ser considerada útil para o exercício profissional.

Uma quantidade muito significativa de entrevistados não explicitou as razões das suas respostas (38.1%). Destes apenas 1 deles havia feito uma apreciação negativa relativamente à utilidade das aprendizagens académicas para o trabalho.

As justificações dadas por aqueles que responderam que as aprendizagens resultantes da formação académica tem sido “completamente útil” para o exercício da sua profissão podem agrupar-se num tipo de resposta – Tais aprendizagens permitiram desenvolver competências para exercer as funções:

[...] permitiu a aquisição de competências na área do apoio psicológico, psicoterapêutico, também na área de orientação vocacional e na área de educação, da formação de adultos [...] o que me permite desempenhar as minhas funções. (ENTREVISTA, nº 24, 2010).

Entre aqueles que afirmaram que as aprendizagens têm sido bastante úteis, temos dois grandes tipos de explicitações justificativas: uns fazem uma articulação clara entre a teoria (aprendizagens académicas) e a prática (experiência), embora de forma diferente; outros realçam a importância da teoria, mas chamam também a atenção para a sua incompletude.

Relativamente aos primeiros, podemos distinguir três níveis de articulação. Um primeiro nível em que se faz uma relação de complementaridade: “A formação académica é importante porque complementa e suporta a experiência profissional que adquiri ao longo dos últimos anos.” (ENTREVISTA, nº 42, 2010).

Um segundo nível, em que se vê na teoria um recurso importante para interpretar e planear a acção, que são dois aspectos fundamentais do trabalho intelectual: “A formação académica permitiu a aquisição de instrumentos



teóricos fundamentais para interpretar os fenómenos sociais e planear a intervenção.” (ENTREVISTA, nº 23, 2010).

Um terceiro nível aponta para o caminho inverso de realização da articulação, ou seja da prática para a teoria: “A prática obriga-nos a reflectir acerca da teoria [...]” (ENTREVISTA, nº 1, 2010).

Estas declarações vão de encontro aos entendimentos que defendem que o conhecimento profissional resulta da articulação entre o conhecimento e aprendizagens teóricas e o conhecimento e aprendizagens da prática profissional. (SCHÖN, 1983; CARIA, 2007, 2008; LOUREIRO, 2010).

As explicitações daqueles que realçam a importância da teoria, mas chamam também a atenção para a sua incompletude, podem ser ilustradas no seguinte excerto: “Tenho utilizado todos os conhecimentos que adquiri durante a universidade. No entanto, houve outros conhecimentos mais informais que a Universidade não me proporcionou.” (ENTREVISTA, nº 40, 2010).

Os que responderam que as aprendizagens provenientes da formação académica têm sido em parte úteis para a profissão realizaram dois tipos de justificação. Uns referiram-se à utilidade dessas aprendizagens para o desenvolvimento de capacidades como a de reconhecer problemas, realizar avaliações das situações, entre outras, que, embora tenham utilidade prática, não têm a ver exactamente com a situação profissional em si mesma. Trata-se de uma utilidade indirecta:

Para desempenhar o meu trabalho não precisava da minha formação académica, mas é claro que o facto de ter essa formação ajuda bastante desempenhar as minhas funções, uma vez que consigo absorver, interpretar e executar melhor as minhas tarefas. (ENTREVISTA, nº 4, 2010).

Outros, na justificação da resposta dada acabam por defender que as aprendizagens vindas da formação académica estão desfasadas da prática profissional: “Só a formação não chega, é muito teórica. Estudamos realidades que não são a nossa (Brasil) e que não se adequam à nossa realidade. Depois, a prática é muito mais complexa.” (ENTREVISTA, nº 38, 2010).

Aqueles que defenderam que aprendizagens vindas da formação académica são pouco úteis apresentaram o mesmo tipo de argumento.



No geral, as explicitações apresentadas por aqueles que trabalham em educação de adultos enquadram-se nas enunciadas acima.

4. Breve nota final

Vimos que no Terceiro Sector trabalham “profissionais” com vários tipos de formação académica, sobretudo Psicólogos e Técnicos de Serviço Social. Vimos também que, no caso estudado, de entre os que trabalham no campo da educação de adultos nenhum possui formação académica inicial específica na área. Este dado faz-nos defender que nestes casos, bem como em muitos dos outros técnicos a trabalhar noutros âmbitos do Terceiro Sector, não existe, ao contrário do que ocorre em profissões como os médicos, arquitectos ou engenheiros, uma socialização profissional prévia.

Por isso, foram muitos os que referiram que o que fazem não corresponde, ou corresponde apenas em parte àquilo que esperavam vir a fazer tendo em conta a formação académica tida. Mas, e apesar disso, grande parte dos entrevistados afirmou haver correlações positivas entre as aprendizagens académicas efectuadas e as actividades desenroladas na sua prática quotidiana.

Terminamos chamando a atenção para alguns aspectos que pensamos serem pertinentes neste quadro de investigação. Julgamos ser importante para o campo da educação de adultos a realização de estudos sobre a relação entre aprendizagens e percursos de vida, nomeadamente profissionais, de adultos com escolarização elevada. E, dentro destes estudos, particular interesse terão os efectuados sobre os trabalhadores da educação de adultos. Enfim, o estudo dos seus percursos de vida profissionais, da sua socialização profissional, da interiorização que fazem da sua realidade profissional, do seu “submundo” institucional (BERGER; LUCKMANN, 1999), é, na nossa perspectiva, pertinente. Algumas questões foram acima enunciadas e, em parte, respondidas, mas necessitam de maior exploração.

Pensamos que a aplicação, com as devidas adaptações, da questão do projecto de investigação que enquadra este artigo à área específica da educação de adultos tem forte potencial de exploração: quais são as aprendizagens, os saberes e as competências que estão associadas à reflexividade nos processos de autonomização do trabalho profissional no campo da educação de adultos em geral e em particular do que ocorre no Terceiro Sector?



○ desenvolvimento de mecanismos de reflexividade que levem aos tais processos de autonomização do trabalho profissional no campo da educação de adultos não favorecerá a existência de práticas educativas menos descontextualizadas relativamente aos seus verdadeiros interessados: os adultos em formação? Ou seja, o não desenvolvimento de uma prática profissional meramente reprodutora por parte dos técnicos de educação de adultos, tantas vezes afastada dos adultos em formação, não estará relacionada com aprendizagens profissionais que levem aos tais processos reflexivos que permitem ganhos de autonomização do seu trabalho que, por sua vez, permite fazer usos recontextualizados dos programas que enquadram tantas das ofertas educativas para adultos?

Tendo em consideração os resultados deste e de outros estudos que nos mostram que quem trabalha na educação de adultos em Portugal não tem, na esmagadora maioria dos casos, formação académica na área, não seria de introduzir, no mínimo, nas licenciaturas em Ciências Humanas e Sociais (CHS) aprendizagens relacionadas com o campo da educação de adultos?

Por fim, não havendo essa aprendizagem académica prévia, como se desenvolvem os saberes desses trabalhadores? Como ocorre o seu processo de socialização profissional? E, esse facto faz com que ocorram processos específicos de aprendizagem nos locais de trabalho diferentes dos de outros profissionais com preparação académica prévia? Essa especificidade tem alguma coisa a ver com os seus percursos profissionais?

75

Referências

ÁVILA, Patrícia. **A literacia dos adultos**. Competências-chave na sociedade do conhecimento. Lisboa: Celta, 2008.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Um livro sobre a sociologia do conhecimento. Lisboa: Dinalivro, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1993. (v. 4).

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad** – teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998. (v. 5).

CARIA, Telmo. **O uso do conhecimento**: os professores e os outros. *Análise Social*, Lisboa, v. 37, n. 164, p. 805-831, out. 2002.



_____. **Trabalho e conhecimento profissional-técnico:** autonomia, subjectividade e mudança social. In: CARIA, Telmo (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.

_____. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação a desenvolver?. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 125-138, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTa01.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2011.

_____. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Análise Social**, Lisboa, v. 43, n. 189, p. 749-773, out. 2008.

CARIA, Telmo; COSTA, Isabel. Organização, metodologia e procedimentos. Documento nº2/ Relatório da Etapa I do Projecto FCT-SARTPRO - Saberes, Autonomias e Reflexividade no Trabalho Profissional no Terceiro Sector, PTDC/CS-SOC/098459/2008 - [Out. 2009 - Out. 2010]. In: SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO DA ETAPA I DO PROJECTO SARTPRO. 2010. 1., **Anais...** Porto. Porto: Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2010.

CARNEIRO, Roberto. **Iniciativa novas oportunidades:** resultados da avaliação externa (2009-2010). Lisboa: ANQ, 2010.

76 CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados.** Diversidade e interdependência de lógicas de formação. 2008. 632 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

CORNU, Roger. **Educação, saber e produção.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COSTA, Joana. **Competências adquiridas ao longo da vida.** Processos, trajectos e efeitos. 2005. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Especialização em Educação de Adultos, Universidade do Minho, Braga, 2005.

DAISIEU, Bettina; SCHWENDOWIUS, Dorothee. Professionalisation in general adult education in Germany - An attempt to cut a path through a jungle. **European Journal of Education**, Oxford, v. 44, n. 2, p. 183-203, jun. 2009.

DUBAR, Claude. **La socialisation.** Constructions des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1991.

ENTREVISTA Nº 1. **Entrevista.** Chaves, 1 jul. 2010.

ENTREVISTA Nº 4. **Entrevista.** Chaves, 5 jul. 2010.

ENTREVISTA Nº 23. **Entrevista.** Porto, 12 jul. 2010.



ENTREVISTA Nº 24. **Entrevista**. Porto, 16 jul. 2010.

ENTREVISTA Nº 25. **Entrevista**. Porto, 2 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 26. **Entrevista**. Porto, 3 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 27. **Entrevista**. Porto, 3 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 38. **Entrevista**. Braga, 16 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 40. **Entrevista**. Braga, 21 set. 2010.

ENTREVISTA Nº 41. **Entrevista**. Braga, 4 out. 2010.

ENTREVISTA Nº 42. **Entrevista**. Braga, 6 out. 2010.

ENTREVISTA Nº 45. **Entrevista**. Braga, 8 out. 2010.

ENTREVISTA Nº 50. **Entrevista**. Braga, 11 out. 2010.

ENTREVISTA Nº 52. **Entrevista**. Bragança, 12 out. 2010.

EVETTS, Julia. The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. **International Sociology**, Londres, v. 18, n. 2, p. 395-415, jun. 2003.

FERNANDES, Pedro. **O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida**: actualização e aperfeiçoamento. Lisboa: DGFV, 2007.

FILIFE, José. Narratividade, reflexividade e legitimidade em educação especial. In: CARIA, Telmo (Org.). **Saber profissional**. Coimbra: Almedina, 2005. p. 93-139.

FREIDSON, Eliot. **Professionalism**: the third logic. Cambridge: Polity Press, 2001.

GILLY, Michel. **Maîtres-élèves**: roles institutionnels et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

GOMES, Maria. **Literacia e educação de adultos**: percursos, processos e efeitos. Um estudo de caso. 2002. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

GRANJA, Berta. **Identidade e saber dos Assistentes Sociais**. 2008. 689 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade do Porto, Porto, 2008.



GUIMARÃES, Paula. Reflections on the professionalization of adult educators in the framework of public policies in Portugal. **European Journal of Education**, Oxford, v. 44, n. 2, p. 205-219, jun. 2009.

LOUREIRO, Armando. O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos. In: CARIA, Telmo (Org.). **Saber profissional**. Coimbra: Almedina, 2005. p. 169-196.

_____. **O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos**: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa. Cascais: Sururu Produções Culturais, 2009.

_____. O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 31, p. 105-122, set./dez. 2010.

_____. A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 93-118, jul./dez. 2010a.

LOUREIRO, Armando; Cristóvão, Artur. The official knowledge and adult education **agents**: an ethnographic study of the adult education team of a local development-oriented nongovernmental organization in the North of Portugal. **Adult Education Quarterly**, Illinois, v. 60, n. 5, p. 419-437, nov. 2010.

MARQUES, Ana. Divisão do trabalho, profissão e culturas profissionais. In: MARQUES, Ana; CARIA, Telmo (Org.). **Educação, trabalho e culturas profissionais**. Contributos teórico-metodológicos. Braga: CICS, 2006.

MARQUES, Ana; CARIA, Telmo; SILVA, Margarida. Trajectórias de profissionalização das Ciências Sociais e Humanas no Terceiro Sector: contextos, práticas e percepções. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO, ORGANIZAÇÕES E PROFISSÕES: RECOMPOSIÇÕES CONCEPTUAIS E DESAFIOS EMPÍRICOS. 1., 2011, Porto. **Anais...** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011 (Documento policopiado).

MARQUES, Ana; ALVES, Mariana (Org.). **Inserção profissional de graduados em Portugal**: (re)configurações teóricas e empíricas. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010.

MAZA, Carlos. **La formación del profesorado de adultos**: un reto educativo del siglo XXI. In: CARRASCO, Joaquín (Coord.). Educación de adultos. Barcelona: Ariel, 1997.

MERRIAM, Sharan; BROCKETT, Ralph. **The profession and practice of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.



MOREIRA, Liliانا. **Os impactos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências nos percursos de vida dos indivíduos.** O passado (memórias), o presente (experiências presentes) e o futuro (projectos). 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Inserção Social, Universidade do Porto, Porto, 2008.

PEREIRA, Fernando. **Os saberes profissionais-técnicos em associações e cooperativas agrárias.** In: CARIA, Telmo (Org.) *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.

PEREIRA, Fernando. **Identidades profissionais, trabalho técnico e associativismo agrário em Trás-os-Montes e Alto Douro.** Cascais: Sururu Produções Culturais, 2008.

_____. Gerontólogo: a construção de uma nova profissão na área da saúde. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2008a.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Enseigner:** agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF, 1999.

PIRES, Ana. **Educação e formação ao longo da vida:** análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2005.

RAMOS, Marise. Teorias sociais sobre a competência em educação e trabalho. In: MARQUES, Ana; CARIA, Telmo (Org.). **Educação, trabalho e culturas profissionais.** Contributos teórico-metodológicos. Braga: CICS, 2006.

SÁEZ, Juan. La profesionalización de los educadores de adultos. In: SÁEZ, Juan; PALAZÓN, Francisco (Coord.). **La educación de adultos:** una nueva profesión? Valencia: Nau Llibres, 1995.

SALLIS, Edward; JONES, Gary. **Knowledge management in education.** Londres: Kogan Page, 2002.

SALGADO, Lucília. As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos. In: SALGADO, Lucília (Coord.). **A educação de adultos:** uma oportunidade na família. Lisboa: ANQ, 2010.

SCHÖN, Donald. **The reflective practioner.** How professionals think in action. USA: BasicBooks, 1983.



SILVA, Margarida. **Da educação formal à profissionalização em serviço social:** o caso da Escola do Porto (1960-1974). In: CARIA, Telmo (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.

Prof. Dr. Armando Paulo Ferreira Loureiro
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Vila Real | Portugal
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Grupo de Pesquisa | Análise Social do Saber Profissional em
Trabalho Técnico e Intelectual (ASPTI)
E-mail | aloureiro@utad.pt

Profa. Dra. Maria Isabel Barros Morais Costa
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Vila Real | Portugal
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento
(CETRAD)
Grupo de Pesquisa | Sociedade, Territórios e Recursos
E-mail | isacosta@utad.pt

Prof. Dr. Telmo Humberto Caria
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Vila Real | Portugal
Departamento de Economia, Sociologia e Gestão
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Grupo de Pesquisa | Análise Social do Saber Profissional em
Trabalho Técnico e Intelectual (ASPTI)
E-mail | aloureiro@utad.pt

Recebido 12 set. 2011

Aceito 10 nov. 2011



Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas...

School education of black women: historical bans...

Giane Elisa Sales de Almeida
Prefeitura Municipal de Juiz de Fora
Claudia Maria Costa Alves
Universidade Federal Fluminense

Resumo

O artigo aborda aspectos relativos à história da educação de mulheres negras com base na análise dos fragmentos de memória disponibilizados pelos sujeitos da investigação. Procurando desenhar um perfil do que foi a trajetória educacional desse grupo, particularmente na cidade de Juiz de Fora, no estado brasileiro de Minas Gerais, no período 1950-1970, utilizou-se a história oral como metodologia. Foram analisados aspectos relativos à cultura escolar e à democratização da escola pública no Brasil, bem como os modos como as políticas públicas voltadas à escolarização interferiram nas histórias de vida das mulheres negras. O artigo relaciona as categorias raça, gênero e classe para o entendimento da fruição do direito à cidade e à escola pública como um importante equipamento urbano. Discute os modos como as políticas públicas são apreendidas e os limites interpostos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Memória. Mulheres negras. História da educação. Políticas públicas.

Abstract

The article seeks to approach some aspects relative to the history of black women's education from analysis of the fragments of memory came from the subjects of research. In attempt to delineate a profile that had been the educational trajectory of this group, particularly in the city of Juiz de Fora, and in general lines in Brazil, on the period 1950-1970, the oral history was used as the methodology that analyzed aspects related to school culture and democratization of the public school in Brazil, as well as the ways how the public politics guided to education interfered in life histories of black women. Furthermore, this article relates the categories, race, genre and class for the understanding of fruition of the right to the city and the public school as an important urban equipment.

Keywords: Memory. Black women. History of education. Public policies.



Introdução

Não há dúvida de que as políticas públicas voltadas à escolarização formal têm vasta interferência na vida das sociedades, na medida em que podem ser responsáveis por oportunidades que não seriam vivenciadas apenas com os esforços pessoais impetrados pelos indivíduos. Por esse motivo, a ausência de políticas públicas deve ser entendida como um dos fatores determinantes da exclusão educacional em que ainda hoje se encontram determinados grupos que compõem o tecido social brasileiro, a exemplo das mulheres negras.

Muitas dessas experiências de serem excluídas das instituições de educação formal são fortes e significativas constituídas das memórias de mulheres negras da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, que viveram sua infância e juventude entre os anos 1950 e 1970. Por essas memórias, é possível compreender importantes aspectos da história da educação de mulheres negras e as formas como a presença ou ausência de políticas públicas voltadas à escolarização interferiram nas histórias de vida desse grupo.

82 A pesquisa¹ que deu origem ao presente artigo contou com a participação de dez mulheres, fenotipicamente negras, com idade média de 65 anos, que viveram em Juiz de Fora, no período analisado. Buscando traçar um panorama do que se constituiu como experiência social e educativa comum às mulheres negras juizforanas, o estudo utilizou a história oral como metodologia para o trabalho. As entrevistadas são aqui chamadas de iabás², como forma de preservar seu anonimato e, ao mesmo tempo, sua identidade associada à cultura africana, como também caracterizá-las de acordo com os arquétipos relativos a cada orixá.

De acordo com os fatos disponibilizados pelas memórias, é possível apontar situações as mais variadas. Algumas delas se repetem, de maneira contumaz, no sistema educacional brasileiro, em que é possível encontrar trajetórias escolares marcadas por interrupções, percalços, “desistências”, idas e vindas da escola formal como as que se ouvem de nossas depoentes.

Para que se compreenda o cenário brasileiro, incluindo-se aí a educação, entre os anos de 1950/1970, é necessário que se empreenda um esforço de entendimento a respeito do período que antecede esse marco temporal. Isso porque algumas raízes de aspectos que caracterizam os anos compreendidos entre tais décadas serão encontradas em ocasiões anteriores.



É o que pode ser observado em relação à história da educação e especificamente às políticas públicas voltadas à escolarização que vigoraram, nesse período, e que enriquecem a análise aqui empreendida.

História da educação pelas memórias negras

É bastante conhecida a afirmação de que a memória é resultado de uma operação que se efetua no tempo presente, e por ele está conformada. Isso quer dizer que o acesso ao passado não se dá de forma direta e cristalina, mas se constitui numa releitura do vivido, para a qual contribuem as experiências que lhe foram posteriores, e que compõem a reelaboração feita no momento em que a memória é ativada, em busca do contato com o que pode ser recuperado de tempos antigos. No seu trabalho de seleção, a memória retém fragmentos do passado, sempre sujeitos à reorganização que possa lhes dar coerência na narrativa, seja ela individual ou coletiva. (LE GOFF, 1992; POLLAK, 1992).

Essa característica, porém, não lhe retira o atributo de veracidade, visto que não se confunde com o que é completamente imaginado, ainda que preserve uma porta de entrada aberta aos aspectos do imaginário. (SÁ, 2005). Desse ponto de vista, entretanto, os elementos disponibilizados pela memória oral estão expostos a limites de acesso ao real que se encontram, igualmente, em outras fontes com as quais lida o historiador. (ARÒSTEGUI, 2006; SAMARA; TUPY, 2007). Qualquer relato ou registro, mesmo os referentes aos fatos mais próximos, estão abertos à inserção de dados oriundos da especulação e da imaginação, que caracterizam a forma humana de acesso ao real, sempre impregnada de inventividade.

Por esses motivos, os dados obtidos por meio de entrevistas, visando recuperar partes das histórias de vida desse grupo de mulheres, portam elementos válidos para a compreensão de determinados ângulos da história da educação brasileira. Considerados nos seus limites, tanto de imprecisão quanto de ocultamento, os relatos das iabás apresentam o extrato mais significativo das vivências registradas e possíveis de ser liberadas, no presente, por meio de sua expressão oral. Dessa forma, permitem, dessa forma, a visualização de passagens do cotidiano escolar que não se encontram disponíveis na documentação



produzida pela escola ou nos registros oficiais organizados pelo poder estatal, também eles sujeitos aos processos de seleção da memória social.

Do conjunto de depoimentos, foi possível extrair algumas informações objetivas, mas, sobretudo, pôde-se coletar fatos expressivos, capazes de iluminar os meandros que se interpõem entre a formulação de políticas de acesso à educação escolar e os passos efetivos de sua realização. Ao mesmo tempo, evidenciam-se as áreas de sombra, as zonas intocadas por essas políticas e a profundidade dos mecanismos atuantes na interdição ao direito à escola, ontem como hoje.

Buscando obter uma síntese que desse ao leitor uma visão de conjunto, construímos o quadro abaixo, que será nosso ponto de partida, com vistas à discussão que aqui propomos. Nele, encontram-se os anos relativos à conclusão da primeira etapa de escolarização – à época, o nível primário, correspondente, grosso modo, aos cinco anos iniciais do fundamental, como temos atualmente – seguidos dos anos de ingresso na segunda etapa – que poderia ser pela via do ensino profissional ou do ensino secundário³, sendo que a segunda predomina nos testemunhos.

Quadro I – Fluxo de trajetória escolar⁴

IABÁS	Ano de nascimento	Conclusão do primário	Ingresso no secundário	Conclusão do superior
		Data aproximada	Data aproximada	Data aproximada
Iansã	1949	1960	1962	-
Eua	1944	1956	1958 - 1ª tentativa 1963	-
Odudua	1947	1959	1960	-
Ibeji	1937	1950	-	-
Oxum	1941	1953	-	-



Iemanjá	1945	-	-	-
Maria Conga	1934	-	-	-
Anastácia	1940	1952	1953	1970
Nana	1943	1955	1963	1990
Obá	1947	1959	1967	-

O quadro permite uma visualização de conjunto, que será detalhada adiante. De início, é possível perceber que somente duas delas não tiveram sequer os estudos primários e, na outra ponta, somente duas conseguiram concluir o ensino superior, uma delas tardiamente.

A questão do acesso à escola primária

A escola popular que se configurou como um fenômeno histórico no ocidente, a partir das décadas finais do século XIX, integrou os discursos republicanos no Brasil, com os limites impingidos pela profunda desigualdade social que marcava a sociedade brasileira. A questão da ampliação do acesso à escola, garantindo o ingresso das crianças pobres não se constituiu em ponto forte da pauta de realizações. (VEIGA, 2008). Contribuiu, para isso, a força que obteve o discurso racista da eugenia, que difundia uma representação dos negros como pertencentes a uma raça inferior (SCHWARCZ, 1995), e que se amalgamou ao modelo pedagógico configurado pela perspectiva científica do período de fins do século XIX e início do XX. (MÜLLER, 2008; CARVALHO, 1997). Dessa forma, a difusão da escola graduada em diversos estados brasileiros, a partir de São Paulo (SOUZA, 1998; VIDAL, 2006) não foi o bastante para eliminar o seu caráter elitista e racialista.

O anseio por democratização da educação encontrou, nas primeiras décadas do século XX, sua elocução nas proposições dos renovadores. A expressão mais acabada do movimento efetivou-se na administração de Anísio Teixeira, à frente da Diretoria de Instrução da capital federal, o Rio de Janeiro, no início da década de 1930. A multiplicação do número de escolas públicas, com a edificação de prédios mais bem equipados; a implementação de novos métodos de ensino, com a criação de escolas experimentais; a montagem de bibliotecas, o uso do cinema e o estímulo ao enriquecimento cultural; os investimentos na formação de professores, inclusive, mas não exclusivamente, com a organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, todas essas



foram medidas voltadas para a incorporação das camadas populares à educação escolar. Tudo isso foi acompanhado de perto pela institucionalização do Departamento de Pesquisa Educacional, que se dedicou a produzir estudos que verificassem a expressão estatística do alcance das políticas desenhadas para o Distrito Federal. Os resultados, entretanto, deixavam claro que amplas camadas continuavam fora da escola, ou nela não conseguiam permanecer. (VIDAL; PAULILO, 2003; NUNES, 2000).

Nesse ponto, é importante destacar que se destaque a questão das representações sociais e simbolismos ligados à escolarização para que se possa compreender os fatos históricos e as relações que tais fatos tiveram com as memórias aqui discutidas.

No contexto das primeiras décadas do século XX, a abolição da escravidão era ainda recente e a *liberdade* da população negra constituía uma preocupação das elites, no que dizia respeito ao futuro do país e sua configuração enquanto nação. Essa preocupação era, em grande parte, embalada pelas teorias racistas que circulavam em meio à intelectualidade brasileira, maciçamente, a partir da segunda metade do século XIX. Tais teorias se classificavam enquanto ciência e, assim, o entendimento era de que ser adepto dessas doutrinas originárias da Europa, principalmente da França, significava uma maneira de copiar aquele país, e alcançar o progresso e a civilização. Isso levaria o Brasil a merecer o título de nação. (MÜLLER, 1999, p. 18).

Para grande parte da elite e da intelectualidade daquele contexto, forjar uma identidade brasileira significava ficar de frente com a problemática da raça, pois as teorias racistas do século XIX, ainda encaradas como ciência, sugeriam que uma população majoritariamente mestiça acabaria por impedir que o Brasil se tornasse uma nação. Com um contingente populacional tão significativo, formado por negros, indígenas e mestiços, o país assinalava um pertencimento racial que, para aquelas doutrinas, era sinal de primitivismo, no caso de negros e indígenas, e de degeneração, nos caso de mestiços.

Esse pensamento encontrou, na escola pública, palco ideal para ser disseminado e transformado em prática curricular. Desse modo, relacionando os relatos das iabás, é possível apontar que a questão do acesso à escolaridade estava para além de uma vaga na escola pública... Isso porque persistia, no tecido social, a representação da inferioridade de negros e mestiços, forjada pela intelectualidade e a elite brasileira. O documento elaborado



pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), quando da direção de Lourenço Filho, apresenta a necessidade da expansão da educação escolar, em nível elementar, como forma, dentre outros, de preservar a saúde e **aperfeiçoar** a raça. (ROCHA, 2000). O pensamento de parte da elite intelectual do período da Primeira República indica a educação formal como uma necessidade que visava **descontaminar** o caráter do povo brasileiro da influência dos negros. Fernando de Azevedo, via na educação, o espaço ideal para a depuração da raça...

Revisitando a história da educação brasileira, que não se separa da história do Brasil, o que se percebe é que a escola elementar eleita pela classe popular como importante espaço de acesso à cidadania, consolidou-se em meio às representações sociais negativas em relação à presença negra. A parcela da população negra que teve acesso a tal espaço – principalmente a partir da expansão da rede, ocorrida de maneira significativa na década de 1940 – encontrou um ambiente hostil a tudo aquilo que caracterizava sua existência: seus modos de vida, sua linguagem, sua cor, seu cabelo, seus cultos. Tudo isso era visto como sinal de atraso, de degenerescência e precisava, então, ser *corrigido*.

As políticas higienistas, eleitas como estratégia para buscar a brancura, não se dirigiram apenas às crianças negras, pois a pobreza também era sinal de degenerescência, independente da cor dos pobres. O que se destaca é que se trata de uma educação elementar em que o habitual era desconsiderar a cultura negra e todos os atributos relativos a ela, estivessem tais atributos, dentro ou fora do corpo. O que se pode concluir é que a população negra não era mais proibida de frequentar o espaço escolar, mas, por diversas práticas, era impedida de desfrutar genuinamente desse espaço...

Esse movimento, entretanto, era representativo de mudanças sociais de fundo, advindas do processo de industrialização e urbanização que reverberava na sociedade brasileira. A fórmula autoritária de resolução do processo que deu à burguesia industrial posição de direção do Estado (MENDONÇA, 1986; DINIZ, 1978) recolocou a necessidade de escolarização em pauta, embora sob um ângulo profundamente antidemocrático. No projeto liderado por Getúlio Vargas, desde 1930, a presença cada vez mais influente das entidades e das lideranças representativas do setor industrial nas comissões ministeriais injetava, nas políticas então formuladas, as respostas aos requisitos do modelo de industrialização que preconizavam. A educação integrava essa pauta.



O projeto hegemônico demandava a formação de força de trabalho para a expansão industrial que se perseguia. Tratava-se de educar cidadãos conformados ao padrão disciplinar exigido, tanto pelo trabalho industrial como pela ideologia de segurança nacional, que fundamentava a proposta de uma sociedade harmônica. Enquanto os conflitos e tensões eram ocultados ou resolvidos com a violência dos métodos ditatoriais, a organização das massas em eventos e instituições adotava os modelos aparentemente bem-sucedidos dos regimes fascistas europeus. A formação do cidadão-trabalhador se inseria nesse contexto. (WEINSTEIN, 2000; DUARTE, 2000).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao mesmo tempo que se instituía o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, é um dos sintomas da associação entre os investimentos na atividade industrial e na escolarização das massas trabalhadoras urbanas. O Ministério da Educação e Saúde Pública desempenhou, nas décadas de 1930 e 1940, importante papel na elaboração e implementação de políticas voltadas para um atendimento ampliado e mais uniforme por parte da escola no território nacional, sobretudo em suas áreas urbanas. No caso de nossa pesquisa, ganha destaque o Fundo Nacional do Ensino Primário, devido ao seu papel como propulsor da difusão da escola primária pública no período em que nossas entrevistadas viviam sua infância.

De acordo com as memórias disponibilizadas pelas mulheres negras, 80% das entrevistadas frequentaram e concluíram o ensino primário. Tal dado é relevante e seu entendimento deve ser buscado no contexto histórico da educação brasileira nesse período. Nota-se, na observação do quadro I, que as iabás concluíram o ensino primário no período compreendido entre 1950 e 1960, o que significa dizer que a entrada na escola aconteceu entre os anos 1945 e 1955.

Um importante dado não visualizado no quadro I é que todas as iabás frequentaram escolas públicas de Juiz de Fora, e tal fato ilustra, de maneira eficaz, esse aspecto de época para o qual chamamos a atenção. No ano de 1945, quando Ibeji, a mais velha das iabás que frequentaram escola, teria entrado para a escola primária, já estava em vigor o Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), que, sem dúvida, foi um instrumento que alavancou o acesso à escola elementar no país, ao menos no que dizia respeito à ampliação de vagas. A democratização das práticas escolares e simbólicas é outro

assunto... Aqui, interessa saber que esse fundo foi o instrumento máximo da política estadonovista para a educação elementar. (ROCHA, 2000).

Esse fato é, sem dúvida, uma novidade na trajetória de famílias negras, pois a maioria das mães constituiu-se, no universo de suas famílias, como a primeira geração de mulheres negras a chegar à escola, e tal fato é efeito da priorização da educação elementar assumida pelo Estado Novo. Não é objetivo do artigo discutir esse período da história republicana; porém, é imperativo pontuar a política educacional estadonovista, uma vez que tal política é a raiz de um importante dado: mulheres/meninas negras tiveram acesso à escola pública elementar a partir do período de vigência do Fundo Nacional do Ensino Primário. O que significa dizer que essa política pública esteve intimamente ligada à possibilidade, ainda que restrita, de escolarização de mulheres negras.



Figura 1 | A fotografia tirada no ensino primário é preservada com cuidado⁵

Na observação do Quadro I, é possível constatar que apenas Iemanjá e Maria Conga não frequentaram a escola, nem mesmo em seu nível



elementar. O que ocorreu, na verdade, foi que ambas passaram menos de dois anos na escola formal. Segundo contam, chegaram a Juiz de Fora vindas de regiões rurais, tendo frequentado, por pouco tempo, a “escola da roça”, da qual as lembranças praticamente não sobreviveram. As duas, em épocas diferentes, chegaram à cidade trazidas pelo mesmo discurso: “fazer companhia a crianças menores”. Essa atividade – a princípio sem maiores compromettimentos – as impediu, no entanto, de serem matriculadas, pelas famílias que as “adotaram”, em escolas regulares para darem prosseguimento aos estudos, mesmo estando esse desejo manifestado, como no caso de Iemanjá.

Iemanjá: Eu ficava com vontade, sabe? Mas pensava assim: mas eu não sou filha, né? Eu mesmo pensava assim, sabe? Eu não sou filha, por isso que eu não posso estudar aqui. Não posso estudar, não posso fazer isso. Porque assim eu me conformava, sabe? Ficava com vontade, sabe? Mas o que vai fazer [...]. (IEMANJÁ, 2008).

Maria Conga não chegou a alfabetizar-se, e o pouco de que se lembra diz respeito a não ter concluído o primeiro ano na escola da roça, uma vez que fora trazida pela mãe para morar (e trabalhar) com a família onde ficaria até se casar.

Maria Conga: Na escola não me puseram [...]

G: Tinha escola ali por perto?

Maria Conga: Tinha não. A escola mais perto era o Grupo Central.

G: E a senhora pedia pra colocar na escola e eles não colocavam?

Maria Conga: Não, eu aprendia com os meninos

G: E ela não deixou mesmo a Sra. estudar?

Maria Conga: Estudava com os meninos [...] Fazia as contas [...] O nome, só. (MARIA CONGA, 2008).

Iemanjá e Maria Conga vivenciaram, de igual modo, aquilo a que chamamos heranças escravistas, termo que, na pesquisa, designou os traços presentes na trajetória de vida das iabás que pudessem ser identificados como práticas remanescentes do período escravista. O impedimento de irem à escola



é uma marca dessa remanescência ao se travestir pela designação de *filhas adotivas*. A herança escravista é fortemente vivenciada também pelo modo como as meninas foram impedidas de, realmente, fazer parte do núcleo familiar, mas tais impedimentos as fizeram perceber, ainda crianças, que, na verdade, não eram parte da família. Tal constatação ocorre pela concretização das práticas de exploração e, principalmente, pelas restrições a direitos usufruídos pelos filhos legítimos das famílias *empregadoras/adotadoras*, tal como o direito de estudar.

O mundo do trabalho absorveu as infâncias, impedindo o acesso à escola, apesar da ampliação de vagas. Outras políticas seriam necessárias para que esse direito lhes fosse garantido.

Os obstáculos para a permanência

Se, por um lado, a presença das meninas negras na escola exigia a ultrapassagem das barreiras interpostas por relações de trabalho com fortes características escravistas, por outro, mesmo quando o ingresso ocorria, outros obstáculos se apresentavam. Como têm demonstrado alguns estudos, a escola constituiu-se, historicamente, num espaço de produção de artefatos, normas e valores culturais que possuem uma especificidade em relação aos demais âmbitos socioculturais. (JULIA, 2001; VINCENT, LAHIRE; THIN, 2001). Não se trata, obviamente, de uma produção completamente autônoma, tendo em vista que toda criação cultural pressupõe trocas e interfaces com aspectos já estabelecidos da cultura que lhe precedem. Mas a cultura escolar possui um *locus* de produção específico, genericamente associado ao espaço-tempo das instituições escolares.

A noção de cultura escolar como um produto histórico engendrado pela escola moderna abarca muitos processos diferenciados, segundo o período ou o lugar a que se refere. Por isso, utiliza-se a forma *culturas escolares*, com o objetivo de demarcar essa diversidade de práticas, normas, sentidos que acompanha a mutabilidade que caracteriza seu processo de produção. (BERTUCCI, FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010).

No caso da escola brasileira, as culturas escolares dos distintos espaços-tempos em que ela se efetivou apresentam traços de permanência e marcas definidas pelo modo como se traduziram os legados da escravidão presentes na sociedade brasileira. Nas décadas de 1940 a 1960, as atitudes



racistas sofriam bem menos censura e encontravam menos resistência nos meios sociais do que nos dias atuais. A escola pública que se abria à recepção de crianças oriundas de famílias mais pobres e, também, negras, possuía uma cultura impregnada pelos padrões dominantes de discriminação racial. O enfrentamento dessa realidade hostil apareceu com força nos depoimentos das mulheres que viveram aqueles anos de escola primária em Juiz de Fora.

Analisando cada uma das falas das iabás, é possível perceber que os símbolos ligados à cultura escolar exerciam fascínio e suscitavam o desejo das entrevistadas de vivenciarem aquele espaço. Espaço esse, às vezes, reconhecido como não sendo de direito de meninas negras. Por isso, algumas delas tardaram a chegar até ele, como se pode perceber no quadro que será apresentado. A distância entre o ano de conclusão do curso primário em relação ao ano de nascimento é o indicador mais explícito dos obstáculos a serem enfrentados para conseguirem executar o primeiro movimento necessário a esse desejo: o de serem matriculadas na escola primária.

Ibeji: Ele era lá perto da Santa Casa, do lado de cá. Eu via aqueles meninos todo dia, vindo da aula, saindo da aula.

Oxum: Ah, então eu, nem peguei.

Ibeji: Tinha vontade de estar ali.

Oxum: Eu tinha vontade.

G: E você não foi, por quê?

Oxum: Eu não sabia, e minha mãe também falava: 'Imagina, ali não é lugar pra você.' Minha mãe falava. (IBEJI, 2008; OXUM, 2008).

Tendo ingressado, a realidade parecia confirmar a impropriedade da sua presença naquele lugar. Emerge das falas uma sensação de estranheza, acompanhada da percepção claramente delineada da falta de acolhimento naquele espaço institucionalizado como público. O registro de memória construído na infância, com certeza, foi sendo refinado e a sua extensão compreendida ao longo da vida, fruto do entendimento adquirido sobre o racismo das relações que viveram. Ao acionarem a lembrança da escola, a narrativa apresenta, de maneira nítida, os contornos da dificuldade de inserção.



Oxum: Olha, na minha classe, eu vou falar uma coisa pra você, tinha eu, um menino que morava no morro São Benedito. Menina pretinha não tinha não, tinha mais menino. Então pretinha era eu e mais uns três ou quatro meninos pretinhos. Fora disso não tinha muita gente, não.

Obá: Na sala e aí tinha aquela divisão. As meninas afastavam de mim. Não queria, não queria conversar comigo. (OXUM, 2008; OBÁ, 2008).

O espaço simbolicamente negado às meninas negras, sem dúvida, é um dos fatores que explica a trajetória escolar tumultuada dos sujeitos que compuseram a pesquisa base deste artigo. Porém, seria preciso analisar a oferta educacional na cidade e, por consequência, as políticas públicas existentes naquele contexto que poderiam beneficiar esse grupo. Como isso exigiria um investimento em nova pesquisa, consideram-se, para efeito deste trabalho, os elementos obtidos por meio das narrativas das entrevistadas, além dos materiais coletados em seus arquivos pessoais.

Desse ponto de vista, um outro ângulo interessante a ser observado diz respeito à impregnação da simbologia associada aos padrões fenotípicos brancos nos materiais da cultura escolar. Para além da própria ambiência refratária à presença da criança negra, pelas reações e atitudes de professores e alunos, brancos na sua maioria, a produção material da escola reproduzia e confirmava o discurso de valorização dos indivíduos brancos. Pautada nos padrões imagéticos dominantes em nível mundial, que faziam circular com intensidade, sobretudo a partir daquele período de pós-guerra, os modelos de beleza impingidos a partir dos países dominantes, a escola os repassava sem crítica e com total liberdade.

Portanto, se foi dada uma oportunidade para o ingresso, o esforço de permanecer na escola vinha investido de um caráter de travessia insalubre, em que a menina negra nunca se via contemplada nos elementos da cultura escolar com os quais convivia. As memórias surgem marcadas pelas dores de se sentir à margem, deslocada do centro da cena, interdita para os papéis principais. A escola tinha liberdade de seguir na sua inconsciência, sem políticas públicas que pudessem minorar essa ação, por vezes sutil, por vezes explícita, de ocultação do negro.



Figura 2 | A menina do diploma do jardim da infância reproduz a representação dominante

94 Por isso, os objetos guardados adquirem valor especial, na sua simbologia de vitória, mesmo quando denunciam essa ação excludente. É o caso do diploma do jardim de infância, raro entre as meninas negras da época, ornado com o desenho de uma menina bem loura, pouco representativa do conjunto das crianças brasileiras. O diploma é representativo, entretanto, do discurso que naturaliza um certo padrão de beleza.

Ensino secundário: estreitam-se as oportunidades

Voltando-se ao quadro apresentado no início do presente texto, é possível observar a dificuldade de prosseguir nos estudos após a conclusão da escola primária. Cabe lembrar a inexistência de uma sequência obrigatória entre uma e outra etapa de ensino. Pela estrutura do ensino vigente à época, o curso primário possuía caráter de terminalidade, conferindo um diploma alusivo a um primeiro nível de ensino. O ingresso no ensino médio, fosse na opção pelo secundário ou pelo profissional, exigia a submissão a novo processo seletivo.

A observação do quadro I permite dizer que entre a conclusão do ensino primário e ingresso no nível secundário houve rupturas significativas



para as iabás. A partir desse quadro, é possível observar que essa modalidade se apresentou para aquelas mulheres como de difícil acesso, existindo uma demora significativa para alcançar tal modalidade de ensino, ou ainda, que ela nem mesmo foi viabilizada.

Além disso, a construção da coluna que trataria da conclusão do que hoje conhecemos como ensino médio tornou-se inviável, devido às imprecisões nas informações fornecidas pelas mulheres. Um fato curioso é a significativa ausência, nos acervos familiares, de documentação sobre a vida escolar das entrevistadas...

Anastácia é a única que teve a experiência de uma escolarização sem percalços, o que fez com que concluísse primeiro o curso de pedagogia e, mais tarde, o de direito. Nanã formou-se em filosofia, porém só pôde frequentar a universidade sendo contemporânea dos filhos, já no início da década de 1990. Odudia não chegou a concluir o ensino secundário (hoje denominado ensino médio), porém frequentou um curso profissionalizante. Obá e Iansã concluíram o ensino secundário, mas não sem passarem por interrupções e dificuldades. Euá concluiu o secundário, já adulta. Ibeji e Oxum estudaram, apenas, até a quarta série do primário, sem ingressarem no nível posterior. Todas, independentemente do nível de escolarização, reconhecem a importância da escola e demonstram, em suas narrativas, as idas e vindas na tentativa de se escolarizarem. A maioria não pôde estudar o quanto queria, mas a aceitação dessa realidade não se deu de maneira conformada.

95

Ibeji: Depois, eu sei que, quando nós mudamos, eu quis estudar, a mãe pegou e não deixou. Porque lá, na mudança, fomos lá pra Boa Vista, e lá não tinha luz. Luz era só até perto do Bom Pastor.

G: Onde era o tal do Lamaçal, né?

Ibeji: É, então, não tinha nada lá, só tinha mato, uma porção de boi, cerca de arame. Até na Boa Vista onde tem aquelas casas era de cerca de arame. Então, não tinha luz, era aquela escuridão. Então, a mãe pegava e falava assim: 'vai estudar como?' Não tinha jeito.

G: Não tinha como estudar de tarde?

Ibeji: Não, porque aí eu já trabalhava.



[...]

Obá: E depois quando [...]. Com dezenove anos eu estava morando com a minha tia é que eu voltei a estudar novamente. E como aquele ensino era muito atrasado eu tive que voltar na quarta série.

[...]

Nanã: Eu sempre quis estudar. Eu lembro que quando eu terminei o primário, eu chorei porque eu queria estudar.

G: Porque não tinha jeito de ir. [...]

Nanã: Jeito tinha, mas não tinha dinheiro pra pagar todo dia. (IBEJI, 2008; OBÁ, 2008; NANÃ, 2008).

Os depoimentos de Ibeji, Obá e Nanã dão conta de como raça e classe se misturam na vida das iabás e, claro, na vida da população negra em geral. As atribuições de raça e classe são tão entremeadas uma pela outra que fica difícil delimitar qual delas se alinha primeiro à impossibilidade de estudar que já está posta, na medida em que as políticas públicas educacionais desse período não concebiam a democratização do ensino secundário. A necessidade de sobrevivência era, sem dúvida, urgente, e não poderia ser superada. Isso é claro no caso de Ibeji, que não pôde prosseguir os estudos por ter de trabalhar no turno da tarde, o mesmo turno em que seria mais seguro circular pelo local onde morava. As histórias de vida dessas mulheres evidenciam o quanto o ensino secundário foi concebido apenas para um determinado grupo social.

Analisando as trajetórias de Ibeji e Nanã, cabe, também, pontuar a questão da ocupação do território nesse jogo de possibilidades e impedimentos. Tal como Ibeji, Nanã morava em um local bastante afastado da região central, o que a impossibilitava de chegar até a escola com facilidade. Nanã conta que a oferta de transporte existia no bairro Floresta, mas não havia condições de arcar com os custos do mesmo. Já Ibeji, embora morasse em uma região próxima ao centro, era impedida de frequentá-la pela falta de infraestrutura no bairro, uma vez que a falta de luz e pavimentação na Boa Vista, bairro onde morava à época, foram apontados pela iabá como fatores de impedimento à continuidade dos estudos.



Nesse ponto, é interessante que se destaquem as políticas públicas educacionais como parte de um conjunto de ações que visem empoderar os diversos grupos sociais. As narrativas então analisadas dão conta do quanto as trajetórias de vida poderiam ter-se alterado positivamente se existissem, naquele período, políticas públicas para a escolarização que situassem a educação formal como parte de uma tessitura, em que vários outros direitos fossem garantidos, e as intervenções estatais se dessem de modo transversalizado na vida dessas mulheres.

Outra questão a ser pontuada a respeito da viabilidade possibilidade de uma escolarização mais estendida é que, ao concluírem o ensino primário, Ibeji e Nanã não puderam usufruir da possibilidade de continuarem os estudos na escola onde já estudavam. Enquanto o ensino primário era expandido na cidade, através da inauguração de várias escolas estaduais, o secundário permanecia como privilégio de poucos. O fato de ser ofertado, apenas, na região central da cidade é um dos principais fatores que estimularam a exclusão das iabás dessa etapa de escolarização.

Um ponto bastante significativo é que - nesse período, precisamente em 1951⁶ - é inaugurada em Juiz de Fora a Escola Estadual Sebastião Patrus de Souza, popularmente conhecida como Estadual, que oferecia vagas ao ensino secundário apenas; o que faz supor que as vagas eram oferecidas em número significativo. A criação do Estadual, certamente, veio como forma de atender à demanda por essa etapa de ensino, que tendia a aumentar devido à expansão do primário na cidade. A historiografia da educação tem assinalado a luta das camadas populares por ampliação das escolas públicas de ensino secundário, no período em foco neste estudo, como um dado importante na crescente reversão da posição elitista desse nível de ensino na história brasileira.

No tempo/espaço de vida das iabás, entretanto, esse processo ainda era bastante inicial, e a escola pública de ensino secundário apresentava-se como alvo de intensa disputa pelas camadas urbanas. Isso tornava os processos seletivos para as vagas que ofereciam em verdadeira batalha, a ser vencida pelos que se apresentassem melhor guarnecidos. O capital intelectual (BOURDIEU, 1974, 1989) acumulado na escola primária e em cursos especializados, que se multiplicavam nesse mercado que se abria, era determinante para o sucesso nos exames seletivos dessas escolas. Por isso, não é surpreendente que nenhuma das iabás tenha estudado naquela escola, conhecida, à época, pela qualidade de seu ensino. Também não tiveram acesso, na



década de 1950 e por quase toda a década de 1960, ao Instituto Estadual de Educação – Escola Normal – que também oferecia o secundário e estava mais bem situada geograficamente do que o Estadual.

O mapa de Juiz de Fora, que segue, traz as regiões geográficas da cidade e ilustra o local de moradia de Euá, Ibeji e Nanã, assim como a localização das escolas públicas disponíveis para a realização do ensino secundário. O que se percebe é que, mesmo não morando em regiões tão afastadas do Centro, Ibeji e Euá foram igualmente penalizadas, tal como Nanã, pela inexistência de instituições de ensino secundário próximas às suas residências. Ainda assim, as escolas não se localizavam em regiões extremamente afastadas. O Instituto Estadual de Educação, por exemplo, situando-se no centro da região central de Juiz de Fora, estava em melhor localização do que a Escola Sebastião Patrus de Souza e, ainda assim, não foi frequentado por essas iabás.

Euá: Mas aí, depois, fui fazer o bordado; aprendi, eu voltei a estudar. Fiz admissão e estudei só um ano na Escola Normal. Era muito puxado, muita matéria. [...]. Aí, eu saí da Escola Normal, tentei, fiz uma prova. [...]. Aí, eu fiz uma prova pra entrar pra escola de enfermagem. Eu levei pau porque eu erreí uma palavra. Me lembro até a palavra qual foi, superlativo de ferro, ferrorífero. É superlativo? (EUÁ, 2008).

Mapa 1 | Localização das escolas secundárias



Fonte | http://www.acesa.com/jfmapas/img/mapa_regioes.gif



Euá ilustra a situação de inexistência de políticas públicas que garantissem a expansão do ensino secundário. Mais do que isso, as memórias dessa iabá permitem questionar se a oferta de ensino secundário em Juiz de Fora, nesse período, foi uma ação que objetivou, subliminarmente, atender a um grupo social diferente daquele onde estavam inseridas as iabás...

Sobre isso, Nunes (2000) assinala que a dualidade do ensino, mantida nas reformas educacionais de 1931 e 1942, trouxe a concepção de que o ensino primário se destinava àqueles que iriam compor a grande massa de trabalhadores, que seria absorvida em atividades nas quais se exigisse mão de obra comum e pouco qualificada. Já o ensino secundário, segundo essa autora, teria a função de oferecer:

[...] uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo. (NUNES, 2000, p. 40).

Assim se apresenta a trama raça e classe. O ensino secundário não é concebido, ao menos até a Lei nº 5.692/71, como um direito dos estudantes das classes populares. Nesse período, portanto, o acesso ao secundário era baseado em critérios de seleção que subjetivamente privilegiavam uma ideologia de classe. Entretanto, ainda que houvesse possibilidade de romper essa barreira financeira, grande parte da população negra ficava ainda alijada dessa etapa de ensino em virtude dos simbolismos e, principalmente, das representações sociais que o envolviam.

Euá: Aí essa senhora, que era nossa professora, a dona Z., me perguntou se eu não queria estudar no Stella Matutina, mas o Stella Matutina [...] Porque o pai dela era prefeito na época.

G: Ah é? Quem ele era?

Euá: Era o fulano. Uma pessoa muito boa. Aí eu falei não quero, não. Porque na época só estudava lá uma menina negra, que era a filha de criação de uma família branca que morava no Bom Pastor. Aí era escola de irmã.

G: Você não quis ir?



Euá: Ah, não quis, não. Depois de tudo que eu já tinha passado. Então tinha aquele pavor da matemática. Aí eu não fui. (EUÁ, 2008).

O depoimento é claro no que diz respeito à maneira como a interdição foi internalizada.

CENEC – Em busca do direito ao ensino secundário

O caso de Obá merece uma análise minuciosa. De acordo com seu depoimento, essa iabá prossegue os estudos, porém isso só acontece após quase dez anos de conclusão do primário, já com quase 20 anos. Obá relata que, ao retornar à escola, o que acontece por volta do ano de 1967, a alternativa era matricular-se no Ginásio Monteiro Lobato. Esse dado merece destaque.

O Ginásio Monteiro Lobato, ainda hoje presente na cidade de Juiz de Fora como cooperativa de pais e mestres, foi criado a partir da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (Ceneg), que, logo após, foi renomeada como Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) Essa campanha, surgida ainda na década de 1940, já se apresentava como um reflexo da demanda por acesso ao ensino secundário. No caso das escolas cenecistas, a oferta se concretiza a partir de organização popular.

Interessante pontuar que o Ginásio Monteiro Lobato, onde Obá matriculou-se, no final da década de 1960, foi fundado em 1950, a partir de recursos federais destinados à campanha. De acordo com Machado (2004, p. 147), embora as verbas para a campanha dos ginásios gratuitos fossem poucas, eram encaminhadas às escolas de acordo “[...] com as necessidades de cada Seção Estadual.” Essa informação faz crer que, em Juiz de Fora, a demanda popular por escolas secundárias era de tal modo significativa que a cidade foi contemplada com os poucos recursos federais destinados à campanha. Outro importante dado, apresentado por essa mesma autora, diz respeito à análise dos documentos relativos ao movimento cenecista apontando a campanha “[...] como uma das possíveis soluções para o problema nacional da falta de escolas de ensino médio para as classes populares.” (MACHADO, 2004, p. 137). De acordo com Machado, no espaço de uma década, Juiz de Fora passou de duas escolas cenecistas para vinte e três, o que comprova que a enorme demanda pela educação secundária não era, ainda, atendida



como um direito. A persistência dessa realidade acaba por impulsionar a organização popular em torno da garantia de escolarização, não contemplada pela via das políticas públicas governamentais.

Concluindo...

A impossibilidade de prosseguimento dos estudos, vivenciada pelas mulheres negras de Juiz de Fora, na verdade, constituía-se como parte da realidade da educação brasileira, que, certamente, não guardava grandes disparidades em relação ao cenário educacional juizforano. Entretanto, o mergulho na memória do grupo selecionado, neste estudo, permite que se visualize um conjunto de aspectos que ultrapassam as medidas simplesmente focadas na ampliação de vagas, e que se combinam criando dificuldades ao acesso à educação escolar em seu sentido pleno.

Sendo assim, em virtude dos diversos simbolismos que afastaram as meninas negras da escola formal, a realidade do não acesso aparece nas memórias negras numa posição de significativa relevância. Mesmo a frequência à escola não apagou da memória o registro dos desconfortos e das necessárias ultrapassagens no esforço cotidiano de realização do desejo de estudar. Tal fato é percebido pelo modo como emergem das memórias das mulheres os detalhes relativos a alguns símbolos da cultura escolar que permanecem vivos nas lembranças, ainda que a oferta educacional de ensino secundário na cidade não tenha contemplado, de maneira relevante, esse grupo da população.

A esse respeito, é importante que se destaque o papel significativo do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNPE) que, vigorando na década de 1950, proporcionou o aumento da oferta de vagas no ensino primário, principalmente a partir da construção de novas escolas. A percepção proporcionada pelos fragmentos de memória das iabás relacionados ao acesso da população feminina negra à escola pública elementar vem fortemente marcada pelo fato de se constituírem na primeira geração a ter escola em suas famílias. Embora, naquele período, o debate qualidade versus quantidade já existisse, torna-se relevante pontuar que a existência de uma política pública educacional foi em grande parte responsável pela chegada de crianças negras à escola pública brasileira. Tal fato permite inferir que as condições educacionais



desfavoráveis em que se encontra a população negra na atualidade, principalmente as mulheres negras, pode ser revertida a partir da intervenção estatal.

Intervenção que não existiu quando o assunto era ensino secundário. Nesse ponto, observa-se que, seguindo o padrão nacional, a educação secundária pública em Juiz de Fora privilegiou uma ideologia de classe ao contemplar, de maneira significativa, através da oferta limitada de vagas, apenas um grupo social no qual não estavam incluídas as mulheres negras.

Assim, pode-se concluir que, na trama da construção da identidade feminina negra no Brasil, a instituição escolar apareceu como determinante na experiência social de se tornar mulher negra, fosse pela aceitação de um não lugar social, fosse pela afirmação desse lugar a partir de sua negação sistematizada. Nesse caso, a intervenção estatal esteve fortemente presente, embora a partir de políticas públicas restritas. O quadro apresentado pelas memórias disponibilizadas à pesquisa aponta para a necessidade de um amplo leque de medidas, envolvendo múltiplos âmbitos da vida social e urbana, para que contemplassem, de fato, a escolarização de mulheres negras.

Notas

- ¹ Entre Palavras e Silêncios – Memórias da Educação de Mulheres Negras em Juiz de Fora – 1950/1970. Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, e ligada ao Grupo de Pesquisa Memória, História e Produção do Conhecimento em Educação.
- ² Orixás femininos do Candomblé que têm em comum a ligação com o elemento água, o que nos remete ao poder da concepção de vidas, não só pela possibilidade de gerar, mas também pelo poder de apontar a organização da vida e do mundo. O estado como a água se encontra na natureza, (doce, salgada, calma, revolta, chuva) é que dirá do temperamento de cada iabá. De acordo com a mitologia, por incorporarem o feminino e conhecerem a memória dos corpos, as iabás transmitem suas histórias, afetos e conflitos para quem quiser ouvir...
- ³ A época em que viveram sua infância e adolescência, na faixa etária prevista para a escolarização, a educação brasileira era regida pelas Leis Orgânicas, oriundas do período do Estado Novo, que estabeleciam percursos bem definidos e distintos para indivíduos de classes sociais diferentes: o percurso da formação profissional, destinado às classes subalternas e o do ensino secundário, voltado à formação de elites dirigentes. Esse padrão foi sendo modificado pelas pressões dos trabalhadores, que conseguiram ampliar as oportunidades de acesso ao secundário, por meio da criação de ginásios, que seriam as escolas do primeiro ciclo secundário, além da introdução de alterações no quadro legal. Por esse motivo, encontramos, nas histórias de vida de parte dessas mulheres, a presença do ginásio como continuidade, mesmo tardia, dos estudos primários.



- ⁴ Não foi possível, a partir das memórias das iabás precisar as datas de conclusão do ensino secundário.
- ⁵ Foto tirada em meados da década de 1950. As fotos e documentos utilizados nesse artigo são parte integrante do acervo pessoal das entrevistadas pela pesquisa “Entre Palavras e Silêncios: Memórias da Educação de Mulheres Negras em Juiz de Fora – 1950/1970”. Por este motivo as datas não puderam ser precisas.
- ⁶ A data de fundação da escola foi obtida através de contato estabelecido com a secretaria da instituição. Não existe uma sistematização destes dados na 18ª Superintendência de Ensino.

Referências

ARÒSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica** – teoria e método. Tradução Andréia Doré. Bauri (SP): EDUSC, 2006.

BERTUCCI, Liane Maria, FARIA FILHO, Luciano Mendes; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson**. História e formação. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização, seleção e tradução Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; USF, 1997.

DINIZ, Eli. **Empresário, estado e capitalismo no Brasil: 1930-1945**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 165-181, dez. 2000.

EUÁ. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 13 jan. 2008.

IBEJI. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 5 fev. 2008.

IEMANJÁ. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 10 mar. 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.



LE GOFF, Jacques. Memória. **Memória e história**. Tradução Bernardo Leitão. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes; XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia Jannuzzi. Juiz de Fora: capital cenecista: o desafio da educação comunitária frente às estratégias de poder. In: NEVES, José Alberto Pinho; DELGADO, Inácio José Godinho; OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de (Org.). **Juiz de Fora**: história, texto, imagem. Juiz de Fora: Funalfa Edições, 2004.

MARIA CONGA. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 3 abr. 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e economia no Brasil**: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MÜLLER, Maria Lúcia. **As construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

MÜLLER, Maria Lucia. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá: Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

NANÃ. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 9 ago. 2008.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501404.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2009.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e política. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

OBÁ. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 5 jul. 2008.

OXUM. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 5 fev. 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, ano de 1992. (Tradução Monique Augras).



ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada, a política de educação no Brasil (1930-1945)**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In: SÁ, Celso Pereira de (Org.). **Memória, imaginário de representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spíndola Silveira Truzzi. **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves e PAULLILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana, ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez: CDAPH/IFAN; Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

Profa. Ms. Giane Elisa Sales de Almeida
Professora da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora | Minas Gerais
Membro do Grupo de Pesquisa Memória, História e
Produção do Conhecimento em Educação
E-mail | giane.elisa@yahoo.com.br



Profa. Dra. Claudia Maria Costa Alves
Universidade Federal Fluminense | Niterói | Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Memória, História e
Produção do Conhecimento em Educação
E-mail | claudiamaria.alves@pq.cnpq.br

Recebido 06 jul. 2011

Aceito 13 set. 2011



Jovens negros em conflito com a lei: escola e trajetórias

Young black people in conflict with the law: school and trajectories

Vilma Aparecida de Pinho
Universidade Federal do Pará | Altamira

Resumo

O trabalho busca investigar as trajetórias de vida e de escolarização de jovens negros em processo de “ressocialização”, visando averiguar os fatores sociais que os levaram a ser considerados em conflito com a lei. As análises foram realizadas à luz do aporte teórico das relações étnico-raciais, com ênfase nos enfoques teórico-metodológicos da dialética e da fenomenologia. Os resultados indicam que as condições de pobreza material e não material herdadas de gerações anteriores e o contexto escolar contribuem fortemente para a construção da situação atual desses jovens, que enfrentam a naturalização do racismo, evidenciada em diferentes momentos das narrativas produzidas pelos componentes do universo empírico desta pesquisa.

Palavras-chave: Jovens negros. Escolarização. Violência social.

Abstract

This work aims to investigate the trajectories of life history and schooling of young black people, who are going through the process of “re-socialization”. Its goal is to verify the social factors that had led these young black persons to be considered outlaws. Analyses were done under the light of the theoretical contribution of ethnic-racial relations, with emphasis on theoretical and methodological approaches of dialectics and phenomenology. The results indicate that the conditions of material poverty and non-material inherited from previous generations and the school environment contributes a lot to the construction of the current situation of these young people, who already face the naturalization of racism, which is evident at different moments of the performed narratives through the empirical universe components of this research.

Keywords: Black youth. Schooling. Social violence.



Introdução

Quando me propus a estudar¹ as trajetórias de vida e a escolarização de jovens negros em conflito com a lei, considerei relevante verificar os aspectos existenciais e políticos que englobam os sujeitos em relação à sociedade mais ampla. Este artigo analisa as trajetórias de vida e de escolarização de jovens negros, destacando o perfil socioeconômico, o acesso à educação formal, o grau de instrução de suas famílias, as suas profissões, renda e moradia. A respeito das trajetórias de escolarização dos jovens sujeitos deste estudo, a pergunta básica é: Quais foram os encontros e os desencontros com a escola? Existe uma relação entre a cultura escolar e a construção do jovem negro em conflito com a lei? A problemática desta pesquisa foi elaborada após a constatação da discriminação racial no cotidiano escolar pelo estudo da percepção de professores acerca de seus alunos negros. Foram observados a descrença na capacidade intelectual de alunos negros, a estigmatização de suas atitudes, como violência² e agressividade, o insulto racial, o isolamento de crianças negras nas atividades de grupo, etc.

108

Como construções sociais, os jovens fazem parte de uma ordem social, ou seja, é preciso uma ordem social que, objetivamente, lhes propicie experiências que se institucionalizam e são reconhecidas como tal. Fundamentada em Berger e Luckmann (1976, p. 87), compreendo que “[...] a realidade produz um tipo específico de pessoa [...]. A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social.” Nesse sentido, os jovens sujeitos dessa reflexão são produções humanas no sentido político e social das condições históricas das quais foram destinatários.

Questões teóricas e metodológicas

O estudo se desenvolve com base em uma concepção dialética e fenomenológica cujo objeto é construído na relação indivíduo e sociedade. Minayo (2004) afirma que, na pesquisa social, a fenomenologia e a dialética se complementam, dado que, nesse caso, o enfoque fenomenológico busca situar os sujeitos na vida cotidiana, com suas angústias e preocupações, em intersubjetividades com seus semelhantes. Nessa perspectiva, procura revelar “[...] os significados subjetivos implícitos que penetram no universo dos atores sociais.” O enfoque dialético abrange a vida humana, que é social e está



sujeita à mudança e à transformação, e, como aporte teórico-metodológico, é crítico, pois busca “[...] a compreensão das transformações dos sujeitos na relação dialética homem/mundo e da sociedade humana, fazendo a síntese entre o passado e o presente.” (MINAYO, 2004, p. 68).

As técnicas utilizadas, para coleta de informações, são compostas por instrumentos que incluem a observação e a entrevista sobre história de vida. Cole e Knowles (2001) definem pesquisa sobre história de vida como “exploração das condições de vida humana”, portanto, um estudo sobre a vida humana. Neste, o roteiro de entrevista seguiu uma linha mais ou menos cronológica, destacando primeiramente a escolaridade e a renda dos pais, e, posteriormente, as trajetórias dos jovens.

Por uma questão de ética, os jovens sujeitos que compõem o universo empírico privilegiado para essa análise não são identificados por seus nomes reais, mas por nomes fictícios. O princípio da ética na pesquisa com crianças e jovens fundamenta-se na norma Brasil (2003, p. 4): “Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e das crenças, dos espaços e objetos pessoais [...]” e na valorização da dignidade humana. Normas e valores humanos articulam-se, a fim de inviabilizar toda e qualquer forma de constrangimento e de exposição dos sujeitos envolvidos.

Participaram da entrevista³ sobre história de vida quatro jovens, sendo dois da mesma família: Ricardo Silva e Bernardo Silva; e dois de famílias diferentes: Messias Duarte e Junior Roque.

Participantes do estudo:

Família 1, composta pelo Sr. Pedro Silva e D. Alexandrina Silva, mãe dos jovens Ricardo Silva e Bernardo Silva e de Telles Silva;

Família 2, composta pelo Sr. Antonio Duarte e D. Rosinete Duarte, mãe dos jovens Messias Duarte, Leila Duarte e Rodrigo Duarte;

Família 3, composta pelo Sr. Francisco Roque e D. Tânia Roque, mãe dos jovens Júnior Roque, Leandro Roque (egresso da instituição socioeducativa), Francisca Roque e Roni Roque, com 10 e 9 anos, respectivamente.



Resultados

Família, moradia e segurança

As três famílias dos jovens têm seu passado muito ligado à zona rural, onde cultivavam produtos de subsistência, mas, em certo momento da vida, migraram de suas regiões para a região Centro-Oeste⁴ onde foi realizada a pesquisa. A geração dos avós dos jovens não teve acesso à escola, pois defendia a sobrevivência em territórios muito pobres. Uma vez na cidade, desempenharam ocupações braçais com remuneração incompatível com as necessidades de suas famílias.

Os pais de todos os jovens tiveram acesso à escola quando crianças, mas nela não permaneceram. Pelas evidências dos dados analisados, os desencontros entre a criança negra e a escola, fenômeno possivelmente ligado aos preconceitos e discriminações raciais, aliados à pobreza material, criaram a exclusão dos pais dos jovens do processo de ensino formal. Pela narrativa seguinte, observa-se o conflito da criança negra pobre que precisa decidir, ainda em tenra idade, se trabalha ou se estuda.

Eu gostava [...]. Eu gostava assim porque, sei lá, eu achava bom assim, só que depois de uns tempos já não achei [...]. Eu comecei achar que não era mais futuro. Sei lá, eu achei que não era mais pra mim, sei lá [...]. Eu acho que perdeu sei lá [...]. Eu tinha muita vontade de estudar, só que parece que era um troço assim que na mesma hora que eu queria estudar, já não queria estudar, eu queria trabalhar porque queria ter meu dinheiro, é assim entendeu? [...]. (TÂNIA, 2008).

Quadro 1. Informações sobre ocupação e escolaridade dos pais dos jovens

NOME	PARENTESCO	TRABALHO	ESCOLARIDADE
Antônio Duarte	Pai	Pedreiro	5a série
Rosinete Duarte	Mãe	Emp. Doméstica	1a série



Pedro Silva	Pai	Motorista	Ens. Médio Incom.
Alexandrina Silva	Mãe	Cozinheira	Ens. Médio Comp.
Francisco Roque	Pai	Serv. Gerais	1a série
Tânia Roque	Mãe	Faxineira/ Camareira	4a série

Fonte | Entrevistas e dados documentais

O fator escolarização, conforme pode ser visualizado no Quadro 1, contribui para o exercício de ocupações com pouco prestígio social com renda muito baixa. A condição socioeconômica muito baixa, conforme se observa pelo tipo de emprego e pela renda das famílias, bem como pelos benefícios que se podem realizar no domicílio, contribui para a vulnerabilidade social dessas famílias.

A mãe de Messias passava a maior parte de seu tempo na casa dos patrões, à época desta pesquisa. A sua carga horária de trabalho não fazia parte das contas, já que estava sempre disponível. Mas os gestos de boa noite, bom dia, abraços e beijos, além dos *favores*, faziam D. Rosinete compreender que ela era da família. Difícil explicar no espaço deste artigo, mas houve um processo de exploração encoberta por relações paternalistas de trabalho, conforme se observa pela situação da mãe do jovem Messias, que trabalha como empregada doméstica com o salário registrado na carteira no valor de 1 salário mínimo. Mas, à medida que surgiam as demandas, os patrões supriam as necessidades com incrementos, que, embora garantidos por direito, eram oferecidos sob forma de *favores*. Inclusive entra aí o pagamento da escola particular onde estudava Messias. Mas, como disse D. Rosinete, o preço pago por sua ausência e pela carência material de sua família foi muito alto.

Os jovens nasceram e cresceram em bairros periféricos de suas respectivas cidades, e as suas residências apresentam particularidades diferentes, devido aos em vista dos investimentos pessoais na melhoria dos cômodos. As famílias de Ricardo, Bernardo e Júnior vivem em casa própria; a de Messias, em residência alugada.



O processo de construção das casas para essas famílias é lento, podendo levar anos para o término de serem concluídos dois quartos, uma sala, uma pequena cozinha e um banheiro. Os dados indicam que as famílias dos jovens enfrentam, ao longo dos anos, o desconforto dos cômodos pequenos, construídos, principalmente, de madeira e cobertos com telhas de amianto, geralmente vendidas por um preço mais baixo.

Entrevistadora: Há quanto tempo vocês moram naquele bairro e naquela casa?

Tem uns quinze, dezesseis anos ou mais [...]. Nossa casa tem dois quartos, um nosso e outro de minha mãe e meu pai. Dormimos⁵ nós três no mesmo quarto, cada um na sua cama. Mas, antes, nossa casa tinha duas peças [...]. Nosso guarda roupa papai dividiu ele no meio, daí ficou dois guarda-roupa. No nosso quarto tem televisão. A televisão mamãe pegou e trouxe pra cá, mas meu irmão quebrou [...]. (RICARDO, 2009).

112 A casa da infância para esses jovens era uma e a atual é outra. Isso é importante destacar por se verificar que os locais de moradia interferiram de maneira e em momentos diferentes na construção desses jovens. Júnior passou toda a sua infância vivendo em um barraco com seus pais e seus irmãos. Ricardo e Bernardo também viveram até os 10/11 anos em uma residência de duas peças, visto que foi, ao longo dos anos, que seus pais conseguiram construir os quatro cômodos onde em que moram⁶ atualmente. Com Messias não foi diferente, pois viveu em um barraco de madeira durante a sua infância, tal como os outros sujeitos da pesquisa.

Júnior Roque (2009) viveu em um barraco, construído em um terreno muito íngreme à margem de um córrego, com uma inclinação muito acentuada para baixo, caracterizando-se pela dificuldade de acesso. Os serviços públicos básicos, como asfalto e rede de esgoto, não chegaram ali, de maneira que a família conta com uma bica de água que vem da rua; a partir daí, uma caixa d'água improvisada de tambor de latão a distribui para a limpeza, o banho e o preparo dos alimentos.

No período das visitas às residências, chovia na região, por isso foi possível observar que a casa da família de Júnior recebia a água da chuva que corria de fora para dentro pelo piso, por causa do declive do terreno, e entrava pela parte de cima, devido à ausência de telhas. Chovia no interior da



casa e corria água pelo chão como corre na rua. Sua mãe lamentava aquela situação e tinha esperança de sair “dessa”. Mesmo em condições tão desfavoráveis, fazia o que podia para se prevenir de resfriados e outros tipos de doenças às quais estavam expostos seus filhos, ordenando-lhes que calçassem os chinelos e não brincassem com a água.

A peça principal da residência fica no centro da construção inacabada e nela funcionam a cozinha, a sala, a lavanderia e tudo o mais que a família precisa utilizar. Enquanto D. Tânia conversava com a entrevistadora, lavava roupas, fazia o almoço e chamava a atenção das crianças que se divertiam com os pés descalços no chão de terra batida, molhado pela chuva.

Verifiquei que há injustiça ambiental e social pelo depoimento de D. Tânia e pela minha observação do entorno de sua casa, em cujas proximidades há grande quantidade de lixo (da cidade), restos de materiais de construção e, além disso, o esgoto corre nos fundos do quintal, colocando em perigo a saúde dos moradores. Os riscos ambientais ainda não afetam todos, por enquanto, mas já são empurrados para os mais pobres e vulneráveis da sociedade.

O modelo sobre o qual se sustentam as ações de países ricos que buscam preservar o estado de saúde de seus habitantes, destinando seus lixos (tóxicos) para as denominadas periferias do mundo, onde moram as populações pobres, repete-se na cidade, onde ocorre processo semelhante. As elites (econômica e política) depositam seu lixo próximo aos locais onde moram os pobres, a maioria composta de negros.

Segundo a declaração da rede brasileira de Justiça Ambiental, a injustiça é definida como

[...] mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos sociais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. (HERCULANO; PACHECO, 2006, p. 25).

A ação do Estado a respeito da segurança social para essas famílias constitui um paradoxo: elas, que mais precisam de proteção, são as que mais enfrentam a violência policial. No bairro onde moram os jovens, essa violência é manifestada não apenas por maneiras simbólicas (revista), mas, principalmente, de forma agressiva e desumana (tortura): os jovens – negros,



pobres, do sexo masculino – moradores da periferia enfrentam a ação sem critérios técnicos da Polícia Militar (PM), que age a partir “[...] *das definições de elemento suspeito*” [...], que tendem a coincidir com estereótipos negativos relacionados à idade, ao gênero, à classe social, à raça ou à cor e ao local de moradia. (RAMOS e MUSUMECI, 2005, p. 39).

O estilo tradicional, militarizado, utilizado pelo Estado para garantir a segurança, é caracterizado por homens fortes, armados, seguros e poderosos, que se voltam contra essas famílias, alvo a ser vigiado, combatido, extorquido, controlado etc. A polícia é considerada o medo, a dor, o sofrimento para as mães que percebem a intensa entrada de carros/patrolhas com as sirenes ligadas no bairro e para seus filhos, os jovens sujeitos deste estudo, que, em linhas gerais, foram vítimas de tortura e violência.

Ricardo contou que os PM tinham um aparelho fixo em uma mesa, com duas pontas firmes, postas de cima para baixo. Entre essas pontas e a base do aparelho, colocaram a mão dele com a palma para cima. À medida que faziam as arguições e ele respondia negativamente, apertavam a rosca que fazia contrair o aparelho com as pontas pressionadas sobre a sua mão. Por pouco, segundo ele, os PM não lhe perfuraram a mão. O processo de tortura ocorreu em um posto da Polícia Militar de um bairro vizinho.

O cara me chutou aqui nas pernas, no estômago [...]. Só pra eu entregar o guri, sendo que nem eu estava no assalto. Se eu entregar, eu apanho da polícia e do guri na rua, eu fico prometido. Se eu sei, eu não vou falar, mas e aí [...]. Eu já estava apanhando [...]. Eu falei não fui eu, ‘pá’, não fui eu, ‘pá’, eu não estava lá, eu não sei quem foi [...]. Eles me deram tapa na cara, soco no estômago, me bateram por aqui [mostra o corpo], me deram chute [...]. Eu achei que ia morrer de tanto apanhar [...]. (RICARDO, 2009).

Me pegaram lá no bairro e me levaram, lá me espancaram. [...] Me deram bicuda de coturno, cortaram minha cabeça bem aqui [...]. (MESSIAS, 2009).

A narrativa seguinte enfoca que o espaço, como território (noções simbólicas e concretas), se consubstancia como fator social fundamental nas trajetórias de vida dos jovens. A bebida alcoólica e a droga estavam disponíveis bem próximo da casa de um dos jovens e, de certa maneira, ele precisava passar por aquele lugar quando voltava da escola. Aquele contexto,



paulatinamente, foi se constituindo parte de sua vida, tornando-se, acima de tudo, a sua referência de lazer e de expectativas que poderiam, equivocadamente, suprir as suas necessidades humanas básicas.

Entrevistadora: Quando você fala que está na vida do crime, o que significa?

Era andar armado, roubar, usar droga.

Entrevistadora: Você começou a usar maconha, quando?

Eu tinha 12 anos, do lado de minha casa os guris fazia uma roda de gurizada todo dia aí e ficavam de olho vermelho. Eu fiquei curioso de ver outros usando e meu irmão também fumava, comecei a beber. Eu fumei, mas na primeira vez eu não gostei, depois eu fumei de novo e daí já fui gostando e comecei a beber também.

Entrevistadora: Beber o quê?

Bebia pinga, cerveja, o que aparecesse meu irmão mais velho me oferecia. Eu entrei mais tarde no mundo do crime, aqueles caras já tinham mais idade, eles roubavam e compravam pra nós.

Entrevistadora: Vocês usavam no momento de festa, durante a semana? Como é que era?

Quando eu vinha da escola já tinha um grupinho fumando e conversando. Isso era todos os dias, eles faziam roda conversando, os caras não trabalhavam, não. Os caras não estudavam, não [...] Mamãe não gostava que eu ia lá, ela chamava, chamava eu, daí eu ia pra casa, mas depois eu saía escondido e voltava pra rua. (JÚNIOR, 2009).

Destaco que o contexto que se impõe a essa família é repleto de precariedades materiais, pela falha dos serviços públicos de segurança e urbanização. Esses dados indicam que esse jovem, embora de pele mais clara, filho adotivo de família negra, se tornou vítima de condições sociais semelhantes às dos jovens negros, de violação dos direitos humanos, pela violência social da pobreza, observada pela ausência de necessidades básicas, como alimentação regular, moradia, saneamento básico e segurança pública.



Retratos de subjetividades: ser negro

Em relação à identificação racial, dois jovens com características fenotípicas da raça negra confirmam essa identificação: Ricardo e Bernardo. Messias, apesar de apresentar os traços fenotípicos de negro, identificou-se como da raça ou da cor morena, “optando” pelo ideal de Ego branco.

Quadro 2. Autoclassificação e classificação da entrevistadora

JOVEM	Autoclassificação	Classificação da entrevistadora
Messias (18 anos)	Morena	Negra
Ricardo (18 anos)	Negra	Negra
Bernardo (19 anos)	Negra	Negra
Júnior (20 anos)	Branca	Parda ⁸

Fonte | Entrevistas e dados documentais

116

Ricardo começou a perceber a diferença por meio das “brincadeiras” em casa, quando seu irmão negro, de pele um pouco mais clara e de cabelo menos crespo que o dele, humilhava-o com insultos raciais. Essas “brincadeiras” evocavam as figuras representativas do mito negro, em que o irmão mais claro buscava afirmar que o negro era sujo, menos inteligente, feio, ruim etc.

Na convivência com a avó materna, Ricardo aprendeu a amar os traços negros que marcam a identidade dessa raça, como o tipo de penteado que a avó fazia: “minha avó era bem negra, de cabelo parecido “bombril”; ela sempre usava um lenço”. Ele fez os gestos, expressando de maneira carinhosa que sua avó fazia com um lenço na cabeça um penteado de forma semelhante a um círculo. Durante o depoimento, o jovem expressou satisfação na convivência com a avó, que compunha a sua história de vida, “[...] o cabelo dela era lindo, parecia com um “bombril”, quando estava solto, macio, bonito.” Mas, apesar da questão racial estar tão presente nas suas realidades corporais e nas suas subjetividades, nunca trataram sobre o assunto, “[...] não conversava sobre isso [...] nunca minha avó falou disso.” Ricardo passou experiências de sua vida relativas à negritude sem conversar, como se fosse um tabu. A avó é querida, é bonita, mas houve o ocultamento, embora tão pulsante, da raça nessa relação. É como se o positivo numa pessoa não estivesse relacionado com a questão



negra, a negritude precisa ser negada, porque o que se sente pela pessoa amada não condiz com as ideologias criadas sobre seus traços físicos.

Sempre fui assim negro, eu não sei como é ser branco, eu não nasci branco [...]. Eu não tenho como arrancar isso de mim [olha para o corpo] eu não queria ser [...]. Mas eu sou [...]. Estou bem assim, olho para minhas mãos e tá de boa, eu posso jogar sinuca, pegar as coisas [...]. (RICARDO, 2009).

A identidade racial desse jovem foi construída em territórios de conflitos, por isso a aceitação da raça ocorreu, não pelo orgulho de ser negro, mas pela sua facticidade biológica impossível de mudar. Essa consciência é alienada, pois não se amplia para níveis políticos e ideológicos de transformação, mas para um ideal de Ego que é expresso no seu desejo por garotas brancas e pelo seu descontentamento com a cor do corpo, com o cabelo etc.

A violência racista faz o sujeito criar uma consciência do corpo como objeto de inferioridade. Como afirma Costa (1983, p. 6), ao ter consciência do racismo, “[...] o psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio.” Ocorreu com Ricardo e com Messias o que acontece com a maioria dos negros brasileiros, o conflito psíquico, causado pela incompatibilidade entre a realidade corporal e os enunciados sobre a identidade mediada pelos signos culturais. Nesse contexto, para o negro, as vivências não têm o significado de prazer e vida, mas de dor e morte. Com esses dois jovens aconteceu “[...] a relação persecutória como o corpo expõe o sujeito a uma tensão mental cujo desfecho [...] é a tentativa de eliminar o epicentro do conflito.” (COSTA, 1983, p. 6).

Ricardo consegue falar como percebeu as diferenças do corpo e o que significavam tais experiências no cotidiano. Já Messias ainda é prisioneiro de um desejo que controla o pensamento, sem o qual o jovem se abstém do poder de lutar, concentrando-se no âmbito da autodestruição.

Entrevistadora: Messias, sobre a sua cor, qual é a sua cor?

Ah! eu não entendo desse negócio, não [...] [silêncio].

Entrevistadora: Quando você está no seu grupo de amigos, como você se identifica?

Eu sou moreno [silêncio].



Entrevistadora: E sua família? Com relação à sua origem familiar?

A mãe de meu pai era branca. (MESSIAS, 2009).

A negação da raça ou da cor está no campo do subjetivo, do simbólico, fora da lógica racional, da consciência. O sujeito negro que nega a sua raça ou a sua cor vive um conflito psíquico que emerge, principalmente, quando precisa posicionar-se a respeito da marca que lhe causa dor (o corpo). O silêncio e a negação, de Messias, são processos de “[...] defesa cujo único objetivo é controlar, dominar, fazer desaparecer a excitação dolorosa.” (COSTA, 1983, p. 9).

Ainda que a declaração de Ricardo esteja de acordo com a sua realidade corporal, existe um conflito psíquico de proporção semelhante ao de Messias, que se autodeclara moreno. Ricardo se diz negro, colocando referências negativas também construídas socialmente: *ser negro é melhor do que ser aleijado, é melhor do que ter síndrome de Down*, como parâmetros para dizer que ser negro é melhor do que... Seu corpo físico é bonito porque uma garota branca o elogiou, mas seu cabelo é “horrível”, por isso, corta-o curto. A sua raça ou cor é “legal” porque as garotas gostam de *caras assim* [o jovem se olha]. Embora seja vítima do mito negro (superpotente e exótico), ele se vale desse malogro para namorar as garotas brancas, principalmente porque são as suas preferidas. Há nesse jovem, como em Messias, “[...] o selo da perseguição pelo corpo próprio, [...] relação de amargura, desespero ou revolta resultante da diferença em relação ao branco que se traduz em ódio ao corpo negro.” (COSTA, 1983, p. 6).

As referências negativas citadas por Ricardo para se autoafirmar como negro e a negação radical da negritude de Messias decorrem da forma pela qual o negro constrói o esquema corporal no mundo do branco. Esse processo de negação e desaparecimento, para Fanon (1983, p. 92), não decorre de costume, mas do conhecimento implícito que se tem do corpo: “O conhecimento do corpo negro é uma atividade unicamente negadora. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de incerteza.”

A pessoa que possibilita ao negro a construção da imagem corporal é o outro racista, daí se constituir uma forma de existência imersa no sofrimento, que leva o jovem Ricardo a se “conformar” com a sua negritude, utilizando de doenças genéticas e especificidades de deficiências físicas para se sentir mais confortável com a sua “especificidade”, que é impossível ser substituída.



Eu nasci assim, melhor do que nascer com síndrome de Down. Eu sou normal, eu falo normal, eu enxergo normal, eu penso, entendo [...]. Eu sou normal, tudo é normal, minhas pernas, posso correr, tenho um corpo, tenho força, sou bom de briga [...]. Todo mundo é igual, tem boca, olho, joga bola, todo mundo é normal [...]. Agora, eu gosto de uma menina branquinha, Ave Maria!! É massa pra caramba, eu estava namorando com uma lá pertinho de casa, é massa!! Eu acho bonitinha. (RICARDO, 2009).

Para a criação da negritude na atual conjuntura histórica, a educação emancipatória, aliada ao movimento social negro, criaria os mecanismos para a construção da identidade racial (que é contestatória), tão importante para a população negra. Mas, na escola, Ricardo não teve essa oportunidade, visto que logo foi empurrado para as drogas, envolveu-se com outros delitos e foi encaminhado ao centro socioeducativo. Não houve possibilidade de o jovem desenvolver a identidade racial negra com base em uma consciência de luta, mas nas adversidades do racismo. Não se trata de uma aceitação feliz, orgulhosa, histórica, mas ressentida, por ser o corpo negro um determinismo impossível de se transformar. Daí a relação persecutória com o corpo pela negação, pelo sofrimento e pela dor. É melhor para ele ser negro *conformado* do que ser branco racista, porque *de cor todos nós somos*. O peso do racismo no pensamento desse jovem que presenciou e conviveu com o preconceito racial, e dele foi vítima por meio de xingamentos e da discriminação direta, é expresso na forma de conflito entre a autoaceitação e a autorrejeição.

Fanon (1983) afirma, considerando conflitos semelhantes aos desses jovens, tratar-se de um desejo do inconsciente do negro que sofre por não ser branco, porque foi colonizado, foi extorquido dele todo valor, toda sua originalidade; o branco impõe ao negro uma discriminação que, paradoxalmente, o levará a buscar no seu opressor a possibilidade de sua existência. O negro vai tentar ser branco, vai buscar, pelo seu desaparecimento, uma maneira de existir. Os jovens desta pesquisa, assim como os pacientes de Fanon,

Sofrem de um complexo de inferioridade. Sua estrutura psíquica corre o perigo de se dissolver. [...] Se ele se encontra submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldade



que ele é colocado em uma situação neurótica. (FANON, 1983, p. 83).

Ricardo busca na namorada branca uma forma de resolver os seus conflitos internos, que são reeditados por um comportamento do negro que reage ao outro negro de maneira a reproduzir o racismo do qual fora vítima. É o ideal de branqueamento que objetiva diluir a raça negra na branca, ainda que seja por meio das gerações futuras, do contato, da proximidade etc. É o fetiche da brancura, que ultrapassa a razão crítica, submetendo-se somente aos mitos criados que não têm consonância com a realidade. Provavelmente, esses jovens não procurarão nas garotas negras a vida e o amor, mas nas brancas. Nesse intento, o negro se vale, ainda que seja por meio do mito negro “superpotente e exótico”, da ideologia que o aprisiona à dimensão biológica, para ter uma garota branca. não importa se a garota está com ele por um mito, o que importa é o fator simbólico da representação criada naquela relação.

Messias prefere ficar só, desde que era criança, pouco se enturma com os grupos e evita namorar, pois, segundo ele, só iria conseguir namoradas negras, e essas não gostaria de namorar. Assim, com medo de ser rejeitado pelas garotas brancas, não se arrisca à desventura.

É sabido, pela trajetória de escolarização, que os jovens negros viveram cotidianamente o impasse da rejeição/aceitação, situação não vivida pelo jovem de pele⁹ mais clara. A raça ou a cor marcam o diferencial entre as juventudes, reservando aos negros realidades difíceis e dolorosas para lidar, pois o branco, como afirma Souza (1983, p. 15), “[...] já é proprietário da identidade [...]”, a partir da qual o negro será definido e se autodefinirá. Os confrontos vivenciados no período escolar, constatados pelos jovens Messias e Ricardo, criaram os significados da identidade negra que precisa ser negada cotidianamente.

Jovens negros em conflito com a lei: trajetórias de escolarização

Ricardo (18 anos), Bernardo (19 anos) e Júnior (19 anos) sempre estudaram em escola pública. Messias (18 anos) foi o único que estudou em uma escola particular na maior parte de sua trajetória de escolarização. também foi o único que frequentou a educação infantil. os demais começaram a estudar por volta dos cinco anos de idade, na pré-escola e/ou na primeira série do ensino



fundamental. Isso significa que os jovens tiveram acesso ao sistema formal de ensino na idade/série prevista para começar o processo de escolarização.

As reprovações escolares são dados marcantes nas trajetórias de escolarização de todos os jovens entrevistados. Messias frequentou por seis ou sete anos a 1ª série do ensino fundamental para conseguir aprovação para a 2ª série. Os jovens Ricardo e Bernardo estudaram até a 6ª série do ensino fundamental, repetindo a 5ª série por três vezes, e, ao passarem para a 6ª série, nela permaneceram por dois anos. Júnior estudou até a 8ª, porém sem concluí-la. Com relação à idade, todos estão em distorção idade/série de, pelo menos, quatro anos. Com a idade entre 18 e 19 anos, se tivessem um percurso normal de escolarização, poderiam pleitear cursos acadêmicos em nível superior. Messias atribui suas reprovações às professoras. Ricardo começou a ser reprovado depois que passou a usar drogas, na quarta série, aos 10 anos de idade.

Nas trajetórias de escolarização dos jovens Messias e Ricardo, as hostilidades e a preterição foram recorrentes e começaram quando ainda eram crianças, nas séries iniciais.

Toda a matéria eles não explicavam, e fazer sozinho, eu não vou fazer. Se eu nunca vi um negócio, como que eu vou fazer sozinho. Isso com todas as matérias [...]. [pausa] Mais é Português, eu não consigo ler muitas letras que ficam juntas [...]. Tem letra que é 'mudo', eu não sei.

Eu não me dava bem ali junto com eles [...].

Entrevistadora: ali junto [...].

É [...].

Entrevistadora: Na hora que ela ia te ensinar?

É [...]. Daí ensinava um e não ensinava eu, daí aquilo ia me dando mais raiva ainda. Porque eu era o maior da aula, daí eles [os professores] pegavam e ensinavam só os menores. E não me ensinava. (MESSIAS, 2009).

Ricardo e Messias afirmaram que, na escola, era muito difícil fazer amizades, ainda mais com colegas consideradas "patricinhas", de cabelos "arrumadinhos" e com roupas e sapatos novos. Ricardo, em especial, disse que



os risos e as conversas daquelas pessoas pareciam caçoadas sobre ele. Nesses grupos, não encontrava abertura para começar amizades e fazer amigos. “Na escola era esquisito. Se tinha um grupo de meninas ou de gurizada que você não conhecia [...] Ave Maria! Já passava longe.” (RICARDO, 2009).

Existe, nessa animosidade dos alunos brancos “os arrumadinhos”, o contexto racista que Fanon (1983, p. 94) descreve, ao constituir a realidade que impõe ao negro um sem lugar, um não lugar: “onde me situar?” Há a elaboração de um esquema histórico-racial em que o negro não tem lugar, “olhe o negro”.

O negro é um animal, o negro é ruim, o negro é malvado, o negro é feio; olhe um negro! Faz frio, o negro treme, o negro treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do negro, o negro treme de frio, este frio que dói nos ossos, o menino treme porque pensa que o negro treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe, o negro vai comer. (FANON, 1983, p. 94).

O motor da rejeição ao negro é esse negro que está na cabeça do branco ou do supostamente branco, “o ruim, o animal, o malvado, o feio”, é o terceiro negro que se inscreveu historicamente na cabeça dos brancos, pelos brancos. Essa convicção (fundamentada no que não existe) faz ignorar o real, pois se move pelo preconceito, pelo racismo¹⁰. Essa representação (convicção) move os colegas nem sempre brancos à discriminação dos colegas negros. Ricardo e Messias sofreram nas suas trajetórias de escolarização, porque não foram vistos como são de verdade, sedentos de amigos, carinho e compartilhamento.

Eu chegava na escola e daí saía lá pra fora e ficava lá. *Ficava lá fora cuidando das meninas [...]*. Eu ficava reprovado por falta, às vezes, ou eu era expulso. Eu e uma penca ficamos nessa aí [...]. Que ficou reprovado [...]. (RICARDO, 2009).

Falta à escola frequentada por esses jovens desenvolver um currículo comum crítico e multicultural, para incorporar no sistema educacional a diferença, que favoreça a oportunidade de conhecimento e de convivência. Falta conteúdo que esclareça aos estudantes que ninguém faz opção pela pobreza, construída pela sociedade, que a faz permanecer como herança intergeracional. Falta a relação entre os sujeitos estudantes e os conteúdos que tenham



relevância para uma convivência baseada no diálogo, que instrumentalize os estudantes para promoverem a transformação social.

A rejeição dos colegas é tão perversa quanto à dos professores, pois, quando não há alteridade nas relações, extinguem-se radicalmente os contatos de afeto, solidariedade e trocas. Esse processo, agregado à discriminação da professora, torna ainda mais possível a marginalização desses jovens no interior da escola.

Os dispositivos pedagógicos utilizados pela escola em relação a esses jovens caracterizam-se pela punição, fato bastante observado pelas suspensões, bilhetes, sermões e registros em “livro preto”. Ricardo e Messias enfrentaram esse processo desde cedo na vida escolar. Ricardo afirmou que, no começo, tinha medo e não compreendia o que isso significava. apenas cumpria os castigos, sem a consciência dos prejuízos que isso trazia ao seu processo educativo. Com as práticas de suspensões como um mecanismo de punição da escola, descobriu que ficar fora de sala de aula o prejudicava muito, mas, como isso já vinha ocorrendo de longa data, não sabia como contornar a situação.

Eles me davam suspensão de um tipo que minha mãe tinha que assinar para eu entrar na escola de novo, mas eu não avisava minha mãe [...]. Eu saía de casa e fazia de conta que ia para a escola, mas eu ia dar “rolê” pela cidade, depois eles também não ligavam para ela. Quando mamãe ia na escola, já fazia até um mês que eu estava fora, daí eles ligavam para minha mãe ir até a escola assinar o documento, daí quando eu retornava para sala já tinha perdido muita coisa. Eu não sabia nem onde tinha parado e nem qual matéria as professoras estavam dando [...]. (RICARDO, 2009).

123

Tratamentos como “revoltados”, “bagunceiros”, “agressivos”, “não quer saber de estudar” são mecanismos de desqualificação atribuídos aos alunos negros na escola. (PINHO, 2004).

O tipo de relação que os professores estabeleciam com Ricardo, desde o início de sua trajetória escolar, não permitiu que ele encontrasse o caminho de volta, ainda que tivesse percebido o quanto estava sendo prejudicado, não sabia com quem conversar, haja vista que todos da escola imputavam a ele os estigmas de “fracassado” e “agressivo”. De maneira que, por volta da 3ª ou da 4ª série, pensava que era “atentado” mesmo e, por isso,



tinha que ficar todos aqueles dias fora da sala de aula como punição. Quando retornava, não sabia mais o que a professora estava ensinando. continuava tentando, contudo, devido à relação estabelecida com a escola, sua vida de estudante se tornou confusa e totalmente desinteressante, e isso foi conflitante e difícil de lidar. a tensão entre ele e a escola ficou sem controle.

Entrar escondido na sala, permanecer no seu interior, buscar não ser percebido são atitudes que significam uma tentativa de transpor as barreiras cristalizadas no indivíduo. “No 4º dia de suspensão, entrava escondido na sala e ficava sentado “quietinho”, mas daí aparecia a “T” e falava: “Ricardo, cadê seu pai?” [...]. O declínio da frequência escolar desses jovens ocorreu concomitantemente às suas inserções, cada vez mais freqüentes, nas “galeras”. Isto porque, no início, os jovens (Ricardo) usam a maconha após um convite, depois começam a fazer compromissos, marcam festas e sentem-se “amigos”. Júnior se identifica como pertencente ao *mundo do crime*. Daí emerge a naturalidade das ações consideradas ilícitas.

Os jovens permanecem na escola, mas não participam das aulas, conforme pode ser observado na afirmação de Ricardo: “Eu ficava olhando para o quadro, mas não via o que passava, quando assustava a aula já estava terminando [...]”. Sob efeito da droga, os jovens entram em sala, mas não conseguem dar a devida atenção às matérias escolares, perdem a concentração e ficam *viajando nas meninas* com muito mais facilidade do que compreendendo o/a professor (a). Nesse período, Ricardo permanecia na escola, mas, com muita frequência, não entrava na sala de aula e, quando entrava, logo saía. Às vezes, ficava até o horário do recreio, quando saía e não voltava mais, e, outras vezes, pedia para beber água como justificativa para a sua ausência.

Ricardo e Júnior não viam problema em ficar até duas ou três semanas sem entrar na sala de aula, visto que o ensino e as questões da escola perderam o sentido para a vida com as “galeras”, as drogas e os roubos. Mas, além dos efeitos dos entorpecentes, as atividades das “galeras” começam a se intensificar, tanto em tempo quanto em gravidade, interferindo na frequência escolar.

Messias realizou tentativas para continuar na escola, do mesmo modo que Ricardo, mas permaneceu na 2ª série, após progredir da 1ª que frequentou por vários anos. O evento que marcou o seu rompimento com a instituição de ensino foi uma discussão durante uma aula de Educação Física, quando foi expulso. Esse desfecho foi muito difícil para o jovem que, pela primeira vez,



estava se¹¹ *dando bem com a professora*. Segundo ele, as coisas iam entrar nos eixos, *eu ia passar de ano*, não fosse o conflito criado nessa aula.

Daí eu fui até expulso de lá uma vez, por causa que eu briguei com um professor lá. Professor de Educação Física [...].

Entrevistadora: Professor de Educação Física [...].

Eu briguei com ele.

Entrevistadora: Como foi?

Porque nós fomos jogar bola e daí tá [...]. Nessa aí o guri veio correndo de lá e falou que queria entrar e já estava certo o time, daí o professor arrancou eu para pôr o guri. Eu xinguei ele tudo lá, aí eu fui expulso da escola [...]. (MESSIAS, 2009).

Depois da expulsão, Messias desistiu de estudar. Essa experiência escolar, marcante para esse jovem, permite inferir que esse tipo de “estratégia” pedagógica, utilizada pelo professor, interfere negativamente na vida dos alunos.

As trajetórias de vida e escolarização dos participantes deste estudo comprovam a corresponsabilidade do Estado pela situação em que eles vivem atualmente, mas os dados referentes aos jovens Ricardo e Messias atestam, de maneira mais contundente, que a desproteção criada pela sociedade é o principal fator que leva esses jovens a terem acesso às drogas.

Entrevistadora: Quantos anos você tinha quando começou a fumar?

Eu tinha 15 anos, minha mãe não sabia, ela só descobriu quando eu vim preso. Eu fumava só cigarro, daí eu comecei fumar maconha. Daí me mandaram para uma clínica, eu parei de fumar maconha. Eu estava aqui, mas daí passou 15 dias, a juíza me soltou e mandou me levar para lá, lá para a clínica X. (MESSIAS, 2009).

As experiências vividas por Ricardo na escola, que marcam a sua trajetória, começaram quando ele estudava na pré-escola. Nessa etapa, ocorreu uma inversão nas atitudes tomadas pela professora em relação às violências sofridas por ele, pois, de vítima, era acusado de causar os conflitos na sala de



aula. Desde pequeno, quando uma colega puxava o seu cabelo, a professora começou a denunciá-lo à coordenação como criança violenta, e era preciso convocar a mãe para conversar. Foi quando começaram os bilhetes de convocação para a sua mãe, como ele narra durante a entrevista.

Esse processo deu início a outros, visto que as respostas que Ricardo dava àquelas formas de violência, de maneira involuntária, retornavam contra ele rapidamente, uma vez que, na 1ª série, já enfrentava os sermões da diretora e os castigos em sala de aula. Mais tarde, a escola foi acirrando cada vez mais os processos de castigo. As relações estabelecidas entre ele e a escola ficam insuportáveis.

Entrevistadora: Quando você era criança, jogou futebol?

Joguei, Ave Maria [...]. Jogava lá na "P", jogava ali naquela quadra na hora da Educação Física, no recreio. Eu não era muito bom, não. Mas jogava assim mesmo. O time que joguei foi só naquele lá do 'CEPA' chamado 'Bom de Bola, Bom de Escola'.

Naquele tempo que eu jogava futebol, foi muito bom, eu tenho saudades, eu não esqueço nunca daquele tempo. Nós chegava cansado em casa, já escutava aquele barulho da panela de pressão "xixixix", era mamãe fazendo almoço. Cada um tinha sua obrigação, um lavava as vasilhas, outro limpava o quintal e outro lavava o banheiro. Minha missão era cuidar do cachorro e limpar o quintal, meu irmão limpava a casa e passava cera no chão. Ele encerava muito bem o chão [...] Ficava limpinho [...].

Quando dava 12h, nós tomava banho, almoçava e ia pro colégio.

No colégio, só desacerto. Eu chegava era só recadinho para minha mãe, nossa naquele tempo eu tinha muito medo [...]. Eu tinha medo da diretora [...] Os bilhetes só falavam: Tá suspenso tantos dias [...].

Entrevistadora: Porque esses bilhetes e esses desacertos na escola?

Porque eu brigava [...]. Eu brigava, eu bagunçava. Eu brigava, faltava aula. [...] De vez em quando eu brigava assim [...]. Sabe? Se estavam mexendo com meu irmão, eu nem estava no meio, eu ia lá e brigava [...].



Desde pequeno, tinha uma menina, ela puxava meu cabelo, eu dava "murro" nela. Aí outro dia a mãe dela ia no colégio, daí mandava chamar minha mãe [...]. Daí pronto [...].

Eu era pequeno, mas usava o cabelo grande e meu cabelo era muito 'grenho', daí ela chegava e puxava [...].

Bem, bem no início eu nem sabia o que era boca de fumo, a gurizada [...]. Quando eu tinha uns 10 anos e umas gurizadas me chamaram, num corredor que tem do lado de fora da escola, ali perto do portão da escola [...]. Eles me ofereceram 'toma aí, fuma aí', daí eu fumei de "dião" (significa durante o dia) e dessa vez eu passei mal, fiquei suando, suando muito [...]. Passei mal, era durante o dia, de 'dião', não tem? Eu não queria chegar em casa assim [...]. Fiquei caminhando pelo bairro [...]. Andei, andei daí cheguei [ele esperava o efeito passar], eu não queria chegar em casa daquele jeito. Daí cheguei, comi muito, tomei um banho e dormi. Passei mal e pensei [...]. Rapaz nunca mais uso esse trem não [...]. Da segunda vez, fiquei melhor [...]. Começava gostar, daí foi da terceira vez, da quarta, da quinta vez [...]. Da quinta, até que chegou num ponto que antes de eu comer, eu tinha que fumar, antes do jantar e, às vezes, passava a tarde inteira fumando e cheguei num ponto que não consegui comer, não tinha fome, eu só sentia fome depois que eu fumava. Antes de dormir, eu tinha que fumar também senão não dormia [...]. Aí na hora que levanta também tem que fumar [...].

Desde os 10 (dez) anos que comecei [...]. [começou usar drogas] E todo ano eu reprovado, reprovado, eu era reprovado desde a 5ª série. Até hoje eu estou para ganhar uma bicicleta. No meio do ano meu pai prometia para mim um vídeo game e uma bicicleta para eu passar de ano. Mas até hoje eu nunca consegui [...]. Se eu passasse, um dos dois (videogame ou bicicleta) eu ia ganhar, sabe? Todo ano meu pai prometia, e minha mãe também. Mas todo ano [...]. Antes de terminar o ano, eu estava ciente que tinha perdido a bicicleta. Até hoje não consegui ganhar essa bicicleta. Na verdade, eu ia ganhar se eu passasse de ano. Mas ela não tinha obrigação, eu que era obrigado a passar de ano, mas ela me prometia, porque queria que eu passasse [...].

Entrevistadora: Como foi para você começar [...]?



Um dia eu estava fora de aula [...]. Sabe aquele beco ali? Pois é, eu estava de suspensão da aula e tinha um grupo de gurizada fumando maconha lá e daí me chamaram e ofereceram para mim [...]. Daí fui indo, mas eu fiquei uma 'rapa' [muito tempo] sem comprar, mas daí mudei de escola e lá tinha mais [...]. Fui lá pra esse colégio 'U', daí desandou tudo [...].

Eu nunca parei de estudar, todo ano eu começava e desistia no final do ano ou era expulso, antes de terminar. A escola era boa, mas o problema era eu. (RICARDO, 2009).

Após o uso de maconha, aos 10 anos de idade, Ricardo não compreendia por que tinha que ir à escola, mas, ao mesmo tempo, lá estava. Diante disso, tanto fazia estar suspenso ou não, ele partia para o confronto direto com as diretoras e as supervisoras e entrava na sala. Mas, às vezes, mesmo em período em que não estava suspenso, começou a criar mecanismos para ficar fora da sala de aula. Foi quando descobriu que permanecer nos arredores da escola, jogando futebol, bolita e conversando com uma "galera" específica era uma forma de sobreviver à escola. ficava por ali, mas não entrava na sala.

128

Eu saía pra escola, mas não entrava na sala de aula [...]. Eu ficava reprovado por falta, às vezes, ou eu era expulso. Eu e uma [penca] ficamos nessa aí [...]. Que ficou reprovado [...]. Todo mundo daquela turma reprovava. Eu me arrependi pra 'caralho', porque as gurizadas lá do bairro, já estão no 1.º ano, 2º ano ou já terminaram 'tudo' (ensino médio). Eu comecei bem [...]. Até enquanto estudava na 'P', eu andava tudo certo [...]. Fui bem até a quarta-série, depois entortou tudo, ficou tudo errado [...]. Parei na 6.º série, onde estou até hoje. (RICARDO, 2009).

Não é exagero afirmar que jovens em conflito com a lei, em certa medida, são fruto do fracasso escolar. O desencontro entre a escola e seus destinatários criou situações tão adversas que o papel por ela desempenhado na vida dos jovens negros e pobres foi inverso ao que se espera da instituição de ensino. Ao invés de formá-los e oferecer-lhes condições intelectuais e sociais para atuar na sociedade, colocou-os expostos às drogas e a outras situações mais graves, conforme se observa pelo depoimento seguinte.

Entrevistadora: Você diz que aprontou, mas o que você aprontou?



Eu já roubei e já matei. Eu roubei duas vezes. [...]. A primeira vez nós entramos num estabelecimento comercial, daí eu comecei passar mal, fiquei suando frio, minhas pernas tremiam, na hora de ir embora tinha que ser correndo pelo mato, eu não aguentava correr [...]. Foi estranho. Eu ficava torcendo para acabar logo pra eu sair correndo [...]. Eu ia sem querer ir, não tem? Eu ia com medo de alguém ver, de acontecer alguma coisa [...]. Tipo trocar tiro, não tem? Eu nunca participei lá dentro, eu era um goiabinha que ficava na porta. [...].

Entrevistadora: Você tinha uma arma?

Não, eu estava com uns caras e minha função era frente, eu ficava vigiando se chegasse alguém [...].

Entrevistadora: E quando você matou o cara, como foi para acontecer? Foi assalto também?

Não, foi homicídio mesmo [...]. Ele já tinha me batido e naqueles dias ele tinha roubado um tênis de meu irmão [...]. Eu fiquei sabendo que ele estava num bar com sua namorada, eu estava no Vitória [bairro vizinho, onde Ricardo mora e matou o rapaz], daí eu pedi uma arma emprestada pro amigo de meu irmão e fui lá, fui de bicicleta [...]. (RICARDO, 2009).

As experiências vividas por jovens negros autores de condutas infracionais são “fatores criminógenos de ordem social” (THOMÉ, 2006). Essa autora afirma que a filosofia do direito que se refere à culpabilidade se fundamenta na observância da precariedade material e simbólica, que torna os sujeitos propícios à prática de atos infracionais. De acordo com essa teoria, “[...] fatores de ordem social reduzem o poder de autodeterminação dos indivíduos.” (Thomé, 2006, p. 9).

Considerações finais

Os fatores sociais que interferem na construção de jovens são complexos, múltiplos e correlacionados, não sendo possível apontar exatamente este ou aquele evento da vida como o mais crucial. O comportamento discriminatório interfere na construção social do jovem negro em conflito com a lei, mas esse fator é incrementado pelas condições socioeconômicas e os componentes



psíquicos do racismo, bem como pela ineficiência de setores públicos de segurança, moradia e saúde.

A verdadeira expressão do racismo, nessas trajetórias, não esconde seu rosto, mostra-se no cotidiano quando os jovens negros desejam, invejam e projetam um futuro identificatório contrário à sua realidade corporal. A ideologia de cor, existente no imaginário social, passa a existir de maneira mais perversa na ideologia do corpo. O processo de negação/rejeição ocorre tanto em relação a quem ataca (o racista), como em relação a quem é atacado (o negro). O jovem que viveu experiências de rejeição incorpora a ideologia do branco, desejando, paradoxalmente, ser branco. O ideal de Ego branco, projetado por um corpo negro, conforme constato nas trajetórias, como solução para um suposto problema de ser negro, é uma forma de violência racista que constitui o aspecto subjetivo do racismo. A subjetividade negra se agrega a uma estrutura material muito precária, impactando, nos sujeitos, prejuízos de ordem moral e social.

As famílias dos jovens eram negras, mas também pobres. Raça e classe não se excluem quando se trata de sujeitos negros, complementam-se, mas racismo tem a ver com questões subjetivas que, por sua vez, interferem na condição social, pois as barreiras que se impõem no cotidiano destroem as oportunidades sociais. Nesse sentido, a raça, em sociedades multirraciais como a nossa, exerce funções simbólicas que estratificam os grupos em diferentes posições da sociedade. Considerando raça e classe como categorias analíticas, o negro pobre, diferente do branco pobre, torna-se duplamente penalizado, por ser negro e por ser pobre. Evidencia-se que a raça (racismo) se intercrusa com a pobreza (classe) para compor um quadro de vulnerabilidade social determinante da marginalização dos jovens.

A questão da negritude negada fundamenta-se em concepções bastante arraigadas sobre a diferença como um defeito e não como uma singularidade. A diferença, marca da identidade, no caso racial, manifestou-se no cotidiano dos jovens pelos estereótipos raciais de inferioridade. Porém, são justamente os significados sociais atribuídos à raça que se desenrolam no cotidiano que realmente importa, pois, desses *campos* (BOURDIEU, 2007), tanto pode emergir processos de identificação raciais, pela valorização da diferença, como pode emergir processos de violência racista, desencadeando um perverso sistema de exclusão.



Esta pesquisa constata o funcionamento social da raça como processo de exclusão. Essa assertiva remete à reação de Ricardo ao “dar murros” na colega que puxava seu cabelo, às fugas de Messias. Essas reações não significam apenas uma resposta a uma dor imediata, mas uma resposta a um contexto que não lhes oferecera possibilidades de negociação e muito menos sentimento de pertença. As pesquisas em relações étnico-raciais, desenvolvidas desde a década de 80, têm demonstrado que existe um mecanismo, conceituado por Pahin Pinto (1987, p. 37) de “[...] mecanismo intraescolar de exclusão do aluno negro.” Esse mecanismo se manifesta tanto pelas relações hostis como pelo conteúdo ensinado no interior da escola. Foram dessas pesquisas e da atuação do Movimento Negro, que, na esteira das teorias pedagógicas progressistas, ocorreu a alteração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras em todos os níveis de ensino (Lei nº. 10.639/03). Essa lei busca desconstruir estereótipos raciais derivados de conteúdos eurocêntricos, mas não pela imposição de um paradigma afrocêntrico. Objetiva-se, na verdade, a representação da população negra, indígena e branca no currículo que se quer crítico, multi e intercultural. Eis uma alternativa para que jovens negros não sintam vergonha de ser negros e se sintam acolhidos e pertencentes à comunidade escolar.

As evidências das trajetórias dos sujeitos jovens/alunos negros são ratificadas pelas pesquisas realizadas por Kabengele Munanga (1999), Franz Fanon (1983), Iolanda de Oliveira (1999) Jurandir Freire Costa (1983), Neuza Santos Souza (1983), Carlos Hasenbalg (2005), Florestan Fernandes (1978), Marcelo Paixão (2003) quando retratam as condições concretas da população negra. Porém, os mecanismos sociais da construção do jovem negro em conflito com a lei ligam-se de maneira muito densa às experiências ocorridas no contexto escolar.

A relação negritude, fracasso escolar e atos infracionais está bem explícita nas trajetórias de Messias e Ricardo. Mas o ato infracional não decorre diretamente das experiências escolares. A vida foi-se tornando muito complexa e o que constituía uma base começou a desmoronar também. A mãe e o pai de Ricardo investiram tudo o que podiam: conversas, transferências de uma escola para outra, estudar junto com os filhos, acompanhar nos passeios, ficar de olho nas amizades etc. Porém, a frequência escolar precária, as sucessivas reprovações, as saídas à noite, o não cumprimento de regras levaram-nos



ao limite do desespero. O contexto familiar entrou em crise. As imagens se quebraram. Os pais de Ricardo começaram com longos sermões, falavam por horas. Sem resultados positivos, vieram as severas surras. Conforme o jovem narrou, às vezes, para se proteger, corria e se escondia de baixo da cama ou detrás de algum móvel, mas seu pai muito irritado insistia e corria atrás e desferrava os golpes de cinto ou o que tivesse ao alcance das mãos contra ele.

“Tudo começou assim”, disse o jovem Messias (2009). Ele começou falando que o mandavam dormir, ainda no Jardim II, mas ele não conseguia. Daí, visto pelo corpo docente como “um garoto agitado”, fez-se a sua transferência para uma classe de alfabetização, quando começou um processo expressado na sua narrativa de negligência pedagógica. Logo em seguida, vieram as fugas (literalmente) da escola e as reprovações por várias vezes. Quando foi expulso, começou a ficar nas ruas, usando cigarro de nicotina, a princípio, e depois maconha. Com inserção cada vez mais profunda nas bocas de fumo, Messias começou a adquirir dívidas. Sem dinheiro para pagar, começou a pressionar o pai sem cessar. Daí, ocorreu uma agressão ao Sr. Antônio, que chamou a polícia enquanto ele dormia. Quando romperam as relações de confiança na família, a escola também já estava “fechada”.

132

É notório que a construção dos jovens perpassa a escola, enquanto uma instituição formal de ensino responsável pela formação dos sujeitos, especialmente dessa geração. Mas as instituições organizadas da sociedade vulnerabilizam esses jovens que, já enfraquecidos pelas experiências escolares, encontram abertura na lacuna criada pela ausência de segurança pública, pela carência de espaços culturais e de lazer e pela própria humilhação de ser negro e pobre em uma sociedade de valores contrários à humanidade, diversidade e solidariedade. Posso afirmar, sem sombra de dúvida, que o Estado é corresponsável pela situação vivida por esses jovens, que, atualmente, se encontram em processo de “ressocialização”, pois os fatores sociais que os levam ao ato infracional são determinações sociais impostas pela ineficiência das instituições do Estado em garantir os direitos básicos, levando-os à vulnerabilidade infracional.

Não é possível definir o tempo e a intensidade, mas, à medida que se quebram as relações nos contextos familiares e escolares, ocorre uma intensificação nas atividades ilícitas e a inserção em drogas mais pesadas como cocaína e crack. Agregado a esse contexto, entra o papel da polícia com os requintes de violência analisados anteriormente. Daí para o encaminhamento à



Delegacia da Infância e Juventude – DEA, por autoria de ato infracional, é uma questão de pouco tempo.

A partir da conduta infracional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) classifica o jovem em conflito com a lei com base nos artigos de 103 a 112, porém constato neste estudo que os jovens estão em conflito com a lei desde que começam a enfrentar condições desumanas de sobrevivência. O conflito com a lei se traduz nos comportamentos de rejeição de professores em relação a esses jovens, manifestados quando a criança não recebe uma educação de qualidade, quando ela se torna vítima da violência policial, quando ela nasce e vive em moradias precárias, sem infraestrutura pública de saúde e saneamento básico. É preciso questionar: quando é o Estado que infringe a Lei, ele não é infrator? Por que se cristaliza no jovem a autoria de um ato que decorre da infração de seus direitos? É preciso analisar a situação do jovem com base no que lhe foi negado como cidadão brasileiro, pois o conflito com a lei é de mão dupla, mas primeiro vem a responsabilidade do Estado/Sociedade com ele e não o contrário.

Notas

133

- ¹ O artigo é parte da tese de doutorado que versa sobre “Jovens negros em processo de “ressociação”: trajetórias de vida e escolarização” realizada com o apoio da Fundação Ford.
- ² A partir da hierarquia criada sobre a diversidade humana, Nina Rodrigues, um racista, defendia que a raça tinha que ser um critério de atenuação da responsabilidade penal, pois a consciência do direito e do dever era inerente aos povos “civilizados” ou “superiores”, condição que negros, “propensos à violência”, não conseguiriam alcançar, ainda que fossem socializados na convivência com o branco. Na contemporaneidade, a sociedade naturaliza concepções racistas pela associação da negritude à violência em filmes como “Candelária”, “Cidade de Deus”, “Cidade dos Homens”, “Carandiru” etc.; na TV há vários programas, mas os jornais, especialmente, apresentam e exploram imagens e discursos distorcidos sobre as realidades perversas em que vivem as famílias negras e pobres. Sobre a associação da negritude à violência ver *Os condenados da cidade* (2005); *Punir os Pobres* (2007) e *As duas faces do gueto* (2008), de Loïc Wacquant.
- ³ Foram entrevistados 120 jovens para averiguar as condições socioeconômicas, origem, escolaridade e raça ou cor, por meio de questionário semiestruturado, mas das entrevistas sobre história de vida participaram quatro deles, por uma orientação teórico-metodológica. É válido ressaltar que, concomitantemente às entrevistas com os jovens, realizei visitas às famílias.
- ⁴ Com vistas a resguardar os direitos à privacidade dessas famílias e de seus filhos, desde a pesquisa realizada no doutorado, achei oportuno não divulgar os municípios onde foram realizadas as pesquisas. Minha postura ética continua a mesma, por isso, faço referência somente à região.
- ⁵ Refere-se aos seus irmãos, são três: ele, Bernardo Silva e Telles Silva.



- 6 Os jovens entrevistados cumpriam medidas socioeducativas de internação em uma instituição fechada, mas os dados indicam que a referência de moradia é a casa de seus pais. Isso foi confirmado durante as entrevistas sobre história de vida, quando eles diziam “Eu moro ainda lá”, destacando a internação como um momento da vida bastante passageiro.
- 7 Na prática, como afirmam as autoras, a contabilidade da vigilância do espaço público ainda dedica uma atenção especial às “classes de risco”, que incluem os pobres, os jovens negros, os excêntricos e as minorias sexuais. Essas autoras indicam que as categorias policiais acionadas para identificar atores em atividades suspeitas ou com “comportamentos duvidosos e ameaçadores” refletem, em boa medida, as estruturas de poder e as desigualdades sociais existentes na sociedade mais ampla.
- 8 Utilizo uma categoria do IBGE para fazer a sua classificação de raça ou cor.
- 9 O racismo brasileiro é de marca, conforme aprendemos com Oraci Nogueira. Dai, o motivo de a discriminação racial se manifestar a partir de características físicas como cor da pele, tipo de cabelo, espessura dos lábios e forma do nariz. Para essas características negroides são atribuídos significados sociais, dos quais esse jovem estava resguardado devido as suas características fenotípicas estarem mais afastadas dos estigmas raciais.
- 10 O racismo – ideologia de inferioridade do negro – advém do racismo, que pode ser compreendido como um conjunto das doutrinas sobre a diversidade humana surgidas nos séculos XVIII e XIX na Europa. A teoria racista se conjuga entre alguns traços: O primeiro postulado da doutrina racista preconiza que *existem raças humanas*. A proposição da existência de raças humanas se articula com o segundo postulado do racismo, que indica a existência de *solidariedade entre o físico e a cultura*. Essa crença torna a afirmativa da existência de raças perigosa, visto que o racista não se contenta em afirmar que os grupos humanos com aparência semelhante são raças, ele postula uma relação de causa entre o físico e a moral. A *hierarquia universal dos valores* é a terceira proposição do pensamento racista destacado por Todorov (1983). Nessa proposição, o racista não só divide as raças humanas de acordo com suas características físicas, como acredita que umas são superiores às outras. Essa ideia decorre de uma hierarquia única de valores e de um padrão de avaliação com o qual se fazem julgamentos universais.
- 11 O jovem refere-se à professora regente, aquela que ministra as disciplinas da série/classe, exceto as de Educação Física e Artes. Trata-se de uma organização curricular daquele estado.

Referências

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.



COLE, Andra, L.; KNOWLES, J. Gary. **Lives in context**. The art of life history research. Oxford: Alta Mira Press, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983. FLORESTAN, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução Patrik Burglin. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERCULANO, Selene; PACHECO, Tania. Racismo ambiental. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE RACISMO AMBIENTAL, 1., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FASE, 2006.

JÚNIOR. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 6 fev. 2009.

MESSIAS. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 22 mar. 2009.

_____. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 6 abr. 2009.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga (SP). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINHO, Vilma, Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

_____. **Jovens negros em processo de "ressocialização"**: trajetórias de vida e escolarização. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.



PINTO, Regina Pahin. Raça Negra e Educação. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 01, n. 62, p. 3-32, nov. 1987.

RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. **Elemento suspeito**: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RICARDO. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 10 fev. 2009.

_____. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 5 mar. 2009.

_____. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 9 de mar. 2009.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1938.

_____. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

ROSINETE. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 18 de abril, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TÂNIA. **Entrevista**. Região Centro-Oeste, 22 nov. 2008.

THOMÉ, Livia Cynara Prates. **A vulnerabilidade como atenuante inominada**: uma resposta à deslegitimação do sistema penal. Porto Alegre: PUC, 2006. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2006_2/livia_prates.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2010.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Tradução Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

WACQUANT, Loïc. **Os condenados da cidade**. Rio de Janeiro: FASE, 2001.

_____. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Bomtempo, 2008.

_____. **As prisões da miséria**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Profª. Dra. Vilma Aparecida de Pinho

Universidade Federal do Pará | UFPA

Faculdade de Educação | Campus Universitário de Altamira

Coordenadora do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas |

GEABI | UFPA



E-mail | vil_mapi@hotmail.com

E-mail | vilmapinho@ufpa.br

Recebido 23 ago. 2011

Aceito 19 out. 2011

Anexo I

Roteiro de entrevista sobre história de vida.

Local residencial e família

- Onde você nasceu?
- Onde morava antes de vir para o centro socioeducativo?
- Com quem você morava?
- Você já mudou de cidade? Para onde? Quantas vezes?

Trabalho, renda, escolaridade e moradia dos pais dos jovens

- Onde nasceram, cresceram e se casaram seus pais?
- Onde e como viveram depois de casados?
- Qual é o grau de escolaridade de seus pais? E de seus irmãos?
- Fale sobre o trabalho de seus pais.

Escolarização do entrevistado

- Fale sobre sua formação escolar desde quando começou estudar.
- Quais são as recordações que você tem sobre a escola?
- Como eram as suas relações com os colegas?
- Quais as lembranças você guarda dos professores? Você gostava das aulas? Quais?
- Quais são as suas expectativas em relação a continuidade dos seus estudos?

Sobre relações raciais e a Educação de jovens negros

- A escola e os professores promoveram discussões sobre isso?
- Em algum momento você discutiu sobre racismo e discriminação racial na sala de aula?

Locais de lazer

- Quais grupos ou locais você frequentou e gostava? Tais como Igreja, amigos, clubes, locais para brincar, jogar, dançar.
- Porque gostava e porque não gostava? O que mais gostava de fazer para se divertir e ficar alegre?

Informações sobre o ato infracional

- O que aconteceu? Qual o local e como foi?



Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância

Education for sensitivity: a multimodal reading of poem and of poetry book for childhood

Marly Amarilha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O artigo discute o aprendizado da sensibilidade pela leitura do poema e do livro de poesia para a infância. Com base na teoria da multimodalidade, analisa o potencial do livro *A caligrafia de dona Sofia* de André Neves (2007) como leitura iniciática a uma pedagogia multimodal. Assinala a exuberante modificação no livro impresso para a infância que, ao promover a solidariedade entre as linguagens verbal e plástica, repercute na recepção ao texto e na formação do leitor. Destaca que a relação entre o poema e o suporte livro é um convite à contemplação e à interação, processos necessários à educação da sensibilidade dos jovens leitores.

Palavras-chave: Educação. Sensibilidade. Poesia. Formação do leitor.

Abstract

The article discusses the apprenticeship of sensitivity through the reading of poem and of the poetry book for childhood. Based on the theory of multimodality it analyses the potentiality of André Neves's book *A caligrafia de dona Sofia* (2007) as an introductory reading for a multimodal pedagogy. It highlights the exuberant modification in the printed book for childhood that as it promotes solidarity between verbal and plastic languages reverberates on the reception to the text and in the reader's formation. It emphasizes that the connection between the poem and the printed book is an invitation to contemplation and interaction, necessary processes to the education of young readers' sensitivity.

Keywords: Education. Sensitivity. Poetry. Reader's formation.



Língua e vida: o instrumental e o poético

A sensibilidade das novas gerações tem vivido enorme imersão no mundo das linguagens produzidas por diversos grupos sociais sob diferentes formas. Assinalamos o conceito de “produção” porque temos assistido à substituição avassaladora da atitude de contemplação pela da interatividade imediata. Em decorrência, cada indivíduo, de posse de presumível capacidade de se comunicar, produz continuamente alguma forma de expressão assegurando dessa maneira sua presença, sua visibilidade, sua altissonância no grupo a que aspira pertencer. Essa pertencência, assim gerada, em caminho rizotônico, pois se desenvolve em consonância com as solicitações de interatividade, é própria da cultura atual. A diferença promovida pela situação contemporânea é que o entorno natural, os seres humanos e as relações ecológicas que eles em convívio criam estão mediados por vários dispositivos. Vivem-se os diferentes apelos linguajeiros, as superficções, em rota ascendente de hipertrofia do imaginário e, nessa ambiência, o princípio fundante da arte como aprendizado da sensibilidade e do sentido de humanidade parece difuso.

140

O mundo mediado pelos signos foi uma conquista que redimensionou a própria identidade humana. Como defende Vigotsky (2000), uma das funções da linguagem é a estruturação do pensamento. Nessa lógica, sem a linguagem, não teríamos acesso à nossa própria identidade organizada e criada sob forma de conceitos sobre si; portanto, a própria sensibilidade estaria obstruída na ausência de signo que a estruturasse, expressasse e a comunicasse. Mas, ascender a alguma forma de identidade não assegura o desenvolvimento de toda a sua potencialidade gnoseológica. Decorre daí, a necessidade de educarmos o ser humano em face do mundo que cria para si e para o outro. É no percurso da relação do humano com a linguagem verbal que duas proposições se apresentam: o uso da palavra para o trato cotidiano, instrumental e o uso da palavra em sua força propulsora, de invenções e inaugurações do imaginário, o poético. Pela experimentação poética da palavra, o falante se familiariza com essa capacidade que lhe é inerente *de criatura capaz de criar*. Ampliam-se, dessa forma, suas próprias possibilidades imaginárias, de compreensão, de percepção e de realização. No entanto, na urgência do viver, pela frequência com que ocorre, o uso instrumental da língua sombreia sua face poética, aquela que potencializa a percepção sensível. Aquela em que se requer um mínimo de contemplação.



Constatamos que, na cultura, tem uso intermitente a palavra poética. No cantar e no ouvir das cantigas de ninar, no escrever e no ler os versos apaixonados disseminados entre amantes, na abertura ou fechamento de discursos arrebatadores, lá está, brilhante como arranjos especiais da língua, a palavra poética para consagrar um sentimento, um valor, uma ideia. Por que determinadas posições, argumentos bem construídos, parecem mais convincentes quando apresentados sob a força de uma metáfora? De onde decorre esse apelo pela palavra poética quando a lógica nos falta? Excetuando-se esses momentos, o poético parece silenciar. Com o objetivo de investigar a participação no desenvolvimento cognitivo, semântico e estético na formação leitora desencadeado pela diversidade de linguagens presentes no livro de poesia para a infância estamos desenvolvendo, no nosso grupo de pesquisa, projeto em que se estuda desde o texto poético ao seu suporte, o livro impresso. (AMARILHA, 2010). Este artigo apresenta algumas reflexões decorrentes dessa investigação.

Para efeito deste estudo, entendemos a multimodalidade como

[...] o uso de diferentes modos semióticos no desenho de produtos ou eventos, incluindo-se a maneira particular com que esse modos se combinam – eles podem reforçar um ao outro, preencher função complementar. (KRESS; LEEWEN, 2001, p. 20, tradução livre).

141

E acrescentamos, essas diferentes linguagens articuladas podem, ainda, agregar sentimento, cor, ritmo, entre tantos elementos, ao discurso assim construído.

Sabemos que a formação do leitor é processo que se inicia, mantém-se e se consolida no convívio social. Entretanto, a escolarização propicia sofisticação e avanço em habilidades que são específicas da leitura de ficção, área de nosso interesse, e, é nesse ponto, que as intenções pedagógicas associadas a metodologias pertinentes requerem pesquisa especializada. Não se trata de prática de leitura de uma forma generalizada ou voltada para a natureza puramente referencial da linguagem, mas de aprender a interagir com material criado para desafiar a imaginação, o pensamento abstrato, estimular a criatividade a partir do enraizamento na realidade. Como já nos ensinou Calvino, "Podemos distinguir dois tipos de processo imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal." (CALVINO, 1994, p. 99). Entendemos, assim,



que o leitor, na leitura literária, do poético, precisará fazer ambos os caminhos, explorando a relação que se tece entre o imaginário e o real e vice-versa.

Em se tratando da narrativa ficcional, o leitor em formação aprende e cria esquemas mentais que o habilitam a ler diferentes modos narrativos: uma notícia, um *e-mail*, uma piada, para citar apenas alguns. Nesse processo mental, o aprendiz desenvolve funções cognitivas superiores (VIGOTSKY, 2000) como memorizar (ele deve reter as informações prévias para poder acompanhar o enredo); hipotetizar (imaginar os desdobramentos da narrativa para sustentar a própria compreensão); prever (antecipar sentidos relacionando conhecimentos prévios); verificar informações e selecionar aquelas que apresentam coesão e coerência à estrutura causa-efeito própria da modalidade. Acrescentemos o processo de identificação que promove a *katharsis*, que é mobilizadora de prazer e de renovação de ideias que, via de regra, a narrativa de ficção pode provocar. Na interlocução com a narrativa ficcional, o leitor colabora preenchendo os vazios textuais com seu repertório de vida, faz e refaz o caminho da produção textual com sua subjetividade, razão pela qual, conforme já dissemos em publicação anterior (AMARILHA, 2009), entendemos que toda leitura é um ato autobiográfico.

142

Em contraste, a poesia apresenta caráter figurativo mais acentuado, pois se detém em uma situação, ideias, sentimentos ou imagens, portanto, explora o aspecto momentâneo da experiência humana, procurando, sobretudo, causar impacto. A leitura da poesia apela para a percepção estética de imediato. Por se aproximar do processo mental de apreensão do mundo através da síntese imagética, na sua primeira observação do mundo, a poesia se aproxima da infância e, por essa razão, estaria mais do que justificada na formação leitora. Essa natureza imagética da palavra realiza o que Manoel de Barros tão bem sintetiza “[...] a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens.” (BARROS, 2008, p. 27). Ainda, nessa lógica, devemos nos lembrar que a poesia potencializa a apreensão do mundo pela palavra em uma de suas dimensões, a sonora, integralizando os sentidos que experimentam o ver e o escutar, conforme assinala o poeta: “[...] as imagens pintadas com palavras eram para se ver de ouvir.” (BARROS, 2006, p. 15). Então, podemos acrescentar que, na poesia, o sensível e o sentido não se separam, mas se manifestam no pintar, no ver e no escutar. Na poesia, a linguagem, por se fazer poética, adormece o uso instrumental para sugerir sua transcendência. Dessa



forma, o pintar, o ver e o ouvir ali estão em sua natureza metafórica, em que lembramos a origem referencial, mas a ela se voltam, sublimando-a.

Como percebemos, a experiência estética que a poesia propicia ao leitor é de natureza múltipla, apela simultaneamente para muitos sentidos, daí a consistência em lê-la em sua multimodalidade; por isso mesmo, abre-se para muitas perspectivas, ao mesmo tempo em que, agrega novas significações. Aprender a se exercitar nas malhas da linguagem dominando-a e estranhando-a justifica o aprendizado da língua. Torna o aprendiz sujeito de leitura. Embora estejamos sempre distinguindo um texto literário de um texto informativo, entendemos que é praticamente impossível chegarmos ao estético sem passar pelo informativo. Segundo Rosenblatt (1994), que chama de leitura de informação “eferente” e à de sentimentos “estética”: “[...] eferente e estético refletem duas maneiras de olhar o mundo, frequentemente sintetizadas como [visão] científica e [visão] artística.” (ROSENBLATT, 1994, p. 1067). A leitura eferente por estar vinculada ao mundo dos fatos e à materialidade linguística detém certa determinância social, pública. Por sua vez, a leitura “estética” se apropria do texto pelas particularidades das percepções e sensações experimentadas pelo leitor. Nesse aspecto específico, abre-se o espaço para a subjetividade do leitor; é nesse espaço que não é possível chegar-se a uma única significação a um texto literário, poético.

Na mesma linha de raciocínio, Morin afirma que:

[...] o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma, racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica [...]. Essas duas linguagens podem ser justapostas ou misturadas, podem ser separadas, opostas e a cada uma delas correspondem dois estados. O primeiro [...] prosaico. O segundo estado [...] poético. (MORIN, 2002, p. 35-36).

Rosenblatt ressalta que existem flutuações entre um tipo de leitura e outro. (ROSENBLATT, 1994). Percepções e sensações do leitor são intransferíveis, mas o domínio da textualidade apresenta certa permanência, ou seja, as percepções, os ensaios criativos de leitura dependem da referencialidade para se constituírem. Esse exercício de criatividade que a leitura estética propicia pode dar sentido ao frequentar a escola. Isso a poesia faz. Mas, esse, entendemos, é um efeito secundário (frequentar a escola), que o efeito primário é o de ser capaz de ser leitor de material produzido para mentes sensíveis,



criativas, que se tornam elas próprias sensíveis e criadoras na experiência da leitura estética.

A iniciação à poesia pode, então, ser a experiência que, ao justificar a escolarização, possibilita ao aprendiz explorar sua própria capacidade leitora, dar-lhe identidade cultural, social. Isto é, ao interagir com a multiplicidade poética, o aprendiz pode tomar para si a experiência de pertencer à cultura letrada porque domina seu direito e avesso, qual sejam a norma e a ruptura. Experiência que o testemunho do poeta evidencia:

Quando a Vóme recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. (BARROS, 2003, p. 35).

144

Esse episódio, relatado por Manoel de Barros, demonstra a autoridade de quem tem domínio da norma, da regência verbal nesse caso, e sabe tornar a linguagem mais contundente, inovadora. A compreensão sensível do poeta, de quem move, contempla e acolhe o inusitado invento da avó, revela os dois caminhos da novidade: de quem cria e de quem a recria; juntos poeta e leitor. Nem sempre as intenções irão coincidir, como não há coincidência entre a intenção da avó e a dos outros (“Ela falava sério. Mas todo-mundo riu”), entretanto, ambas legitimam perspectivas que o novo uso da língua possibilitou. Nesse cindir de percepções que aguça a sensibilidade para a língua e para a vida é que entendemos como o leitor se beneficia com a presença da poesia em sua formação.

A educação pela poesia: o protagonismo do leitor

Hoje completei 10 anos. Fabriquei um brinquedo com palavras.

Minha mãe gostou. É assim:

De noite o silêncio estica os lírios.

Manoel de Barros



Ao longo do tempo (1991-2010), em que temos focalizado a narrativa de ficção em nossas pesquisas, uma constante emergiu: o gênero poesia tem menor presença na formação leitora dos aprendizes da escola fundamental.

Entretanto, essa constante (da lacuna da poesia na escola), não corresponde ao encantamento dos alunos quando se deparam com a possibilidade de ler um texto poético. Em pesquisa que realizamos sobre “O ensino de leitura: a contribuição das Histórias em Quadrinhos e da Literatura Infantil na formação do leitor” (AMARILHA, 2007), em dado momento, os alunos não resistiram e leram junto com a professora o refrão cantarolado de um dos contos. As hipóteses que lançamos sobre essa manifestação espontânea são: a) a canção já era familiar aos alunos e, mais importante, b) o desejo de degustar e ouvir a sonoridade musical das palavras era tão prazerosa, envolvente, que se tornara irresistível não ser co-autor daquela leitura. Naquele momento, aquela comunidade leitora concretizou e manifestou a função de co-autoria, a *poiesis*, própria da leitura do texto literário, de que tratam os teóricos da estética da recepção. (ZILBERMAN, 1986). A experiência estética provocada pela cantilena em sua multimodalidade, isto é, rima, melodia, ritmo, imagem, sentido sobrepujou o contrato didático estabelecido, de que os alunos acompanhariam com os olhos e os ouvidos a leitura da história. A aparente erupção da indisciplina atendia a uma necessidade de participar da composição poética, de uma maneira diferente de experimentar, comunicar e sentir a linguagem e a história que ela contava.

Esse episódio permite trazer à tona a relevância da própria linguagem poética na vida social. Até o século V, na Grécia arcaica,

[...] tudo que era da ordem da *autoridade*, do que *interessava*, é representado e registrado *em verso*. Não importa se você fala de política, ou de guerra ou de aventuras sexuais, celebração religiosa ou do mais alto nível de argumento intelectual, o meio privilegiado de expressão é a poesia. (GOLDHILL, 2002, p. 1; tradução livre).

E o autor continua,

Em síntese, [...] qualquer texto de importância é produzido [sob forma de] poesia – e o recital de verso atravessa a cultura arcaica não somente como uma atividade de lazer, mas como o meio para trocas intelectuais e sociais privilegiadas. (GOLDHILL, 2002, p. 3; tradução livre).



Entende-se, assim, que na origem da tradição literária ocidental, a poesia era a forma dominante para expressar os valores mais importantes para a sociedade, em linguagem também diferente da cotidiana. Exercitavam-se, assim, as potencialidades estéticas da língua para o registro de valores maiores, em evidente relação entre ética e estética. Demonstração dessa prática de poetizar os valores, que chega até nossos dias, é o discurso jurídico (da ordem do dever, da autoridade, da justiça) pleno de expressões elaboradas como, por exemplo, na frase: “o argumento é de uma clareza solar” em que a metáfora “clareza solar” é usada para comunicar a ideia de transparência na linguagem. Podemos, então, interpretar que o arrebatamento dos alunos pela leitura da *cantiga em versos* (percepção estética) fez emergir o espírito de trocas intelectuais, sociais e acrescentamos afetivas e lúdicas propiciadas pela linguagem poética. Linguagem que foi, literalmente, experimentada em sua multimodalidade: a escrita, a oralidade melódica, as imagens e sentidos pensados durante a experiência. Arrebatamento que revelou apreço pela poeticidade, portanto, valor.

Diante desse testemunho de valoração, arrebatamento estético e prazer com a linguagem, a presença da poesia da escola como fonte de domínio linguístico, de experiência comunicativa, criativa, sensível é mais do que justificada. O episódio acima demonstra que é da natureza da poesia a exploração sonora da palavra, e esse é um dos aspectos comunicativos da poesia. Pois, não se pode pensar em experiência estética sem a participação do leitor, e essa ocorreu. Como postula a estética da recepção “[...] a obra literária é comunicativa desde sua estrutura; logo depende do leitor para a constituição de seu sentido.” (ZILBERMAN, 1986, p. 64).

Essa frágil participação da poesia na formação leitora, que temos observado, é reafirmada por estudos realizados por outros especialistas (RÊGO, 2006; TAVARES, 2007; SOUZA, 2000) para citar apenas alguns. Esse fato se relaciona também aos poucos estudos que evidenciem a natureza múltipla, o potencial cognitivo, estético, lúdico, humanístico e cultural da poesia. Em seu livro “Como e por que ler a literatura infantil brasileira” (ZILBERMAN, 2005), Zilberman faz uma provocação a esse plano secundário a que é relegada a produção poética ao denominar o capítulo sobre poesia (depois de mais de cem páginas sobre narrativa) de “É para a poesia, não vai nada?” (ZILBERMAN, 2005). Nesse livro, Zilberman aborda, ainda que de forma jocosa, no título, o gênero poético, ressaltando a qualidade



da produção e destacando que existem autores brasileiros que se dedicam, exclusivamente, à poesia para a infância e a juventude como são os casos de Roseana Murray e de Sérgio Caparelli.

Mas, em outro livro, já tornado clássico, (haja vista suas inúmeras edições), nos estudos de Literatura para a infância no Brasil, da mesma autora, "A Literatura Infantil na escola" (ZILBERMAN, 2003) apenas a narrativa é considerada. De fato, parece haver desproporção entre a produção narrativa e a poética no campo da Literatura Infantil Brasileira, o que repercute na menor produção crítica e metodológica sobre o gênero. Entretanto, compuseram poemas para a infância grandes nomes da Literatura Brasileira: Cecília Meireles, Mário Quintana, Ferreira Gullar, Vinícius de Moraes, Manoel de Barros. A produção em menor quantidade não corresponde à qualidade do que se produz de livro de poesias no país. Entendemos, assim, que essa produção precisa ser apreciada em sua multiplicidade pelos jovens leitores contemporâneos.

Já se disse, em passado não muito distante, de que ao capitalismo não interessa o indivíduo sensível e criativo (AVERBUCK, 1993), e esse argumento justificaria a ausência da poesia como parte da educação de nossas crianças e jovens. Entretanto, as diferentes profissões e empresas que surgiram com as novas tecnologias evidenciam que esses indivíduos criativos são preciosos inventores de lucrativos dispositivos na sociedade atual. Mas, também são os indivíduos criativos que fazem descobertas que respondem a problemas fundamentais das pessoas e que modificam o modo como vivemos. Daí que, desenvolver a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, o domínio verbal conhecendo poesia é (re)colocá-la no patamar de expressão daquilo que interessa na educação de nossos aprendizes. Será que não nos interessam indivíduos sensíveis, criativos? Essa contradição parece fecunda em muitas direções. Entendemos que a poesia é gênero fecundo para a formação do leitor sensível e criativo em profundidade e amplitude, qualidades cada vez mais solicitadas na contemporaneidade, com sua exponencial avalanche ao global, ao único. Um poema pode ser inútil, mas a formação para o poético pode nos alertar para o engodo de pensamentos hegemônicos, pode nos oferecer "[...] a contracorrente do sentido único da ética oficial, dos governos e das finanças." (MOISÉS, 2000, p. 33). A esse respeito é relevante refletir sobre o que afirma Domenico de Masi, em seu tratado de sociologia *Criatividade e grupos criativos*:



Os países ricos [...] passaram, finalmente, a assumir um aspecto pós-industrial. A produção de bens imateriais – serviços, símbolos, informações e valores – adquiriu um lugar cada vez mais central, desalojando a produção de bens materiais. Valores como a estética, a subjetividade, a feminilidade, a virtualidade, a flexibilidade, a descentralização e a motivação ganharam terreno em relação à racionalidade [...]. As atividades de execução e de reprodução passaram a ser, gradualmente, deslocadas para o Terceiro Mundo ou delegadas às máquinas, enquanto os cidadãos do Primeiro Mundo, cada vez mais escolarizados e ricos [...] asseguravam para si cada vez mais o monopólio das atividades criativas, informativas, financeiras e recreativas [...] (DE MASI, 2003, p. 14-15).

148 Nessa perspectiva, entendemos que a poesia como material para ler, contemplar, experimentar a sensibilidade e a criatividade na linguagem verbal se apresenta com particular apelo pelo envolvimento cognitivo, linguístico, afetivo de imprevisível repercussão social e política, a se validar o argumento de Masi. Em sua especificidade, acrescentamos que a poesia apresenta, agrega e amplia habilidades leitoras diferentes daquelas que a narrativa pode oferecer. Em assim sendo, o convívio com a poesia na educação representa potente expressão cultural propulsora da formação de nossos aprendizes. Pela poesia experimentamos a criatividade sobre o uso da linguagem verbal, a diversidade de ângulos, e do olhar sobre a própria vida que seu discurso sintético pode oferecer. Sendo a linguagem poética potencialmente criadora de outras perspectivas observamos que ela é aliada do pensamento divergente desencadeado pela imaginação, que abre novos horizontes do olhar sobre si, sobre o mundo, portanto, fundamental na formação do leitor.

Entendemos que a educação pela poesia promove o arejamento das ideias e, essa convivência do aprendiz com esse modo textual faz lembrar a reflexão de Albert Einstein de que “[...] a imaginação é mais importante do que o saber.” (apud BARROS, 2008, p. 37). Porque a imaginação cultivada é atributo capaz, permanentemente, de buscar novas alternativas para o enfrentamento dos problemas humanos. Entretanto, o saber é continuamente superado. A educação pela poesia não beneficia apenas o aprendizado linguístico. A forma poética é uma contínua interrogação sobre o mundo, é busca por respostas diferentes do senso comum – adentra-se à especulação imaginária. Mesmo sendo diferente da ciência, a poesia compartilha com esta o risco de imaginar outras relações. Ocorre que na poesia o componente lúdico é dominante: no



uso da sonoridade; da lógica; da imagem sempre a serviço da subversão, do inesperado. Sem ter olhos a poesia nos faz ver, sentir e experimentar de maneira corpórea e múltipla a natureza linguística de sua composição e as possibilidades múltiplas da expressão e da recepção do pensamento criativo.

A natureza múltipla que a poesia alimenta evidencia que se trata de texto multimodal (KRESS, 2003) visto que, no próprio poema, a linguagem verbal explora aspectos que são independentes, mas que ali, na composição aparecem articulados, pois o poema carrega a carga semiótica da fala e da escrita.

A sugestão de que a linguagem [verbal] seja no modo falado ou escrito é um sistema multimodal pode parecer um ultraje; nós fomos ensinados a pensar a linguagem como um sistema simples e homogêneo de representação, negligenciando o fato de que essa definição, para dizer o mínimo, confunde os limites. Não está claro, por exemplo, se traços rítmicos, ou tom de voz, aspectos específicos do som referente ao sexo [do usuário] ou à cultura estão dentro ou fora do sistema de linguagem. (KRESS, 2003, p. 186; tradução livre).

Na citação acima, observamos que Kress faz uma declaração bastante defensiva e importante, quase que como uma chamada de atenção, sobre a natureza semiótica da linguagem verbal. Entendemos que essa análise crítica pode ser aproximada à teoria da estética da recepção, (JAUSS, 2002, 2002a; ISER, 1991) de raiz aristotélica, em que já há o entendimento de que a linguagem (verbal) é múltipla e acolhe as diferentes participações do leitor. Lembrando que o homem é múltiplo e que “o homem é um ser de linguagem”, conforme declara (ARISTÓTELES, 1964) sua linguagem não poderia ser diferente. Essa articulação teórica da multimodalidade à estética da recepção nos leva à compreensão de que ao contemplar a participação do leitor nas lacunas que se manifestam nos textos literários, a estética da recepção está ali lembrando o protagonismo do leitor. E nesse protagonismo, sua identidade como ser de linguagem e de comunicação se realiza. Em decorrência, o leitor precisa estar atento para a produtividade que dele se espera ao ler um texto, que apresenta vazios que dele dependem para serem vitalizados, preenchidos, recriados. E é nessa ação, que o desempenho do leitor é provocado a se exercitar em múltiplas modalidades. Portanto, ao ler um poema o leitor se depara com várias modalidades de sistema: o escrito e o oral que articulados em um *continuum* se apresentam nos aspectos do som, da lógica,



da imagem comunicando ideias, afetos, emoções, e assim sendo, os traços rítmicos, o sexo, a cultura da voz que interage com a composição escrita, interessam como participantes da criação poética, como modos de linguagens que colaboram para a realização da obra. Nessa atuação, o leitor reafirma a multimodalidade da composição poética bem como sua própria natureza de ser de linguagem ou de muitas linguagens.

Tomemos como exemplo o poema:

LUA ADVERSA

Tenho fases, como a lua.
Fases de andar escondida,
Fases de vir para a rua...
Perdição da minha vida!
Perdição da vida minha!
Tenho fases de ser tua,
Tenho outras de ser sozinha.

Fases que vão e que vêm,
no secreto calendário
que um astrólogo arbitrário
inventou para meu uso.

E roda a melancolia
seu interminável fuso!

Não me encontro com ninguém
(tenho fases, como a lua...)
No dia de alguém ser meu
não é dia de eu ser sua...
E, quando chega esse dia,
o outro desapareceu...

Cecília Meireles



Nesse poema, a organização linguística explora a relação tempo e vida. Estabelece como metáfora para tempo as fases da lua que pode ser interpretado como se fossem os diferentes momentos da vida. Quanto mais breve a estrutura construída, mais denso e tenso parece o poema. A economia linguística provoca a participação do leitor para a busca de significações, para o preenchimento de vazios. Tomando-se como referência a metáfora “fases da lua” – pergunta-se: o que pode ser tomado como “fases de andar escondida”? Tempo de espera, tempo de silêncio, tempo de observar, de ouvir, de fertilizar; as associações se avolumam. O leitor estimulado pela economia textual e pelo campo semântico que a metáfora sugere, gradativamente, ocupa seu papel de protagonista da realização significativa do poema. Da mesma maneira, o ritmo dos versos convoca à reflexão, sugerindo a regularidade, o movimento cíclico de esconder/mostrar “fases que vão e vem”, de encontro e desencontro.

Da sugestão imagética da atividade lunar às associações metafóricas com o desdobrar das fases da vida, o leitor produz, em diálogo com o texto, o seu poema, apelando para as múltiplas relações que podem daí surgir, derivadas da sensibilidade, memórias, experiências que o leitor traz para essa leitura. As relações semânticas estimuladas pela sonoridade, ritmo, metáforas que o poema oferece ao leitor o inserem em uma rede de processos que o tornam, de fato, co-autor da obra. Observamos, então, que o poema em sua estrutura conceitual e linguística de síntese lógica (logopéia), sonora (melopéia) e imagética (fanopéia) própria da poesia (POUND, 1977, p. 41) provoca operações cognitivas, culturais e sensoriais do leitor em múltiplos sentidos, pois é ele próprio, o poema, multimodal. Nesse processo, o leitor se educa como leitor de poesia e como protagonista da criação poética.

As formas do livro e as formas de leitura

O poema não existe fora de seu suporte. Para além da compreensão de que na linguagem verbal do poema existe multimodalidade, acrescentamos, a esse texto, a diversidade de linguagens presente no projeto gráfico do livro, sobretudo naqueles dirigido à infância. Nesse sentido, julgamos relevante considerar a produção impressa do livro como outro sistema semiótico que se agrega ao texto, colaborando de maneira ampla e profunda para a significação da composição verbal de que é suporte. É evidente que, os novos meios digitais também agregam densidade de significação aos textos que veiculam,



entretanto, manteremos, neste artigo, o foco no poema que circula pela mídia livro impresso.

O livro de poesia impresso tem se desenvolvido como objeto plástico cuja apresentação transborda os limites de livro ilustrado ou suporte ao texto e, essa variação introduz elementos de outras linguagens, que modificam e participam da significação geral da obra. Cria-se, assim, material multimodal de linguagens que interagem favorecendo o multiletramento. Em decorrência dessa transitividade em diferentes modalidades em sua composição, o livro de poesia para a infância se apresenta como território de exploração epistemológica sobre a natureza da interatividade discursiva entre a linguagem verbal, a imagética, a plástica, sua recepção, produção, provocando o leitor a experimentar, na atividade de leitura, essa multimodalidade ali presente. A convergência dessas diferentes linguagens em uma única produção representa desafio e estímulo à formação do leitor de hoje.

O livro no formato códice, suporte clássico dos poemas para a infância, no caso em foco, tem se modificado de maneira exuberante. A tal ponto que, há autores, ilustradores e editores que atravessam fronteiras criando novas formas de expressão, comunicação e conceitos desafiando em igual dimensão o leitor. Essas mudanças introduzem a solidariedade entre as expressões verbal e plástica na produção do texto e, certamente, repercutem em sua recepção. (CHARTIER, 1998). Há livros para a infância em que as modalidades da escrita, da música, da imagem e do projeto gráfico interagem de tal forma que exige um leitor mais sofisticado para desfrutar de sua riqueza e complexidade. Diante dessas mudanças no livro de poesia impresso disponibilizado no ensino fundamental, é que se torna relevante considerarmos uma abordagem que aprofunde e amplifique o desenvolvimento da sensibilidade e da compreensão leitora da criança em formação. Essa interação entre a linguagem verbal do poema e a plasticidade imagética, tátil do suporte livro solicita uma abordagem que contemple essa diversidade.

Na produção brasileira, podemos destacar alguns projetos de livros em que o tratamento multimodal, na recepção, é absolutamente necessário, visto que são projetos que constroem a arte literária em articulação com a pintura, as artes gráficas, a música. Como no livro *Lampião e Lancelot* (2011), autoria e ilustrações de Fernando Villela ou *Clave de Lua* (2001), de Léo Cunha ilustrado por Eliardo França.

Exploremos, como exemplo, o premiado livro *A caligrafia de Dona Sofia* (2006) de André Neves. Consideremos primeiro, aspectos do projeto gráfico, do *design* do livro.



Figura 1 – capa



Figura 2 – página 10

Na capa (Figura 1), a fonte utilizada para o título do livro *A caligrafia de Dona Sofia* já apresenta alguns índices para a leitura. A letra bem desenhada sugere que a personagem título poderá ser professora; indica também um traço geracional, pois as novas gerações não apresentam caligrafia regular, exigência escolar de outros tempos. Simultaneamente a essas informações, a imagem da figura feminina acrescenta características de professora, usa óculos e a própria atitude de escrever sobre a parede sugere gesto emblemático da profissão, como se estivesse escrevendo em um quadro. De fato, Sofia é professora.

Inicialmente, o livro pode ser visto como o suporte para a história de uma professora aposentada que resolve mandar cartas com poemas aos moradores de sua cidade. A paixão da personagem era a poesia. As paredes de sua casa eram todas decoradas com versos, poemas e frases de que mais gostava. Esses ornamentos linguísticos que decoram a casa da personagem e “ilustram” a narrativa resultam na antologia poética de Dona Sofia e, agrupados na história, como que em espelho, criam também uma antologia poética para seus leitores. Os poemas são clássicos da Literatura Brasileira e universal e são introduzidos na formação dos jovens leitores por meio da história. Lá estão



Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Machado de Assis, Rimbaud, Goethe e também alguns poetas e escritores contemporâneos como Carlos Drummond, Gláucia de Souza, Bartolomeu Campos de Queirós, Roseane Murray e tantos outros. O próprio autor André Neves, em exercício de auto-referencialidade, inclui-se como poeta na antologia da personagem Sofia, como podemos ler na página 34: “As melhores cartas são aquelas/cheias de pecados disfarçados [...]”. Há, portanto, criação, revitalização e seleção de repertório poético através de um modo diferente de se compor uma antologia.

A tal ponto o gênero antologia está presente no livro que, no final, aparece a seção com as referências dos poemas que o compõem. Como sabemos, tradicionalmente, não faz parte do gênero literário citar fontes bibliográficas de forma técnica, mas esse procedimento é compatível com uma antologia, como é o caso de *A caligrafia de Dona Sofia*. A antologia, que é resultado da história de leitura da personagem, revela suas fontes bibliográficas, inserindo a obra na perspectiva da pós-modernidade em que os gêneros dialogam, no caso, a estrutura de antologia com a narrativa ficcional. É como se o enredo estivesse a serviço da pesquisa no patrimônio da poesia.

154 Por sua vez, as imagens desenhadas dos personagens, da paisagem estão, muitas delas, “decoradas” com letras, palavras, portanto, com desenhos linguísticos, que é indicativo da ênfase que o narrador quer dar à palavra como o húmus fertilizador da história. As palavras compõem a história, a antologia e a ilustração do livro. Como os poemas decoram a casa, eles são mostrados em diferentes posições: na horizontal, na vertical, na diagonal tal qual Dona Sofia, de maneira irreverente, ocupa os espaços da casa para escrevê-los. Ao contrário do modelo tradicional do livro do ocidente em que se lê de cima para baixo, da esquerda para a direita, o olhar do leitor em *A caligrafia de Dona Sofia* deve se movimentar tanto quanto os braços para posicionar o texto em condições de se fazer a leitura (Figura 2). O livro para ser lido, literalmente, incorpora a postura da contemplação e interação próprias das artes plásticas como a pintura e a escultura. Toda essa atividade rompe com a estática postura do leitor que segura o livro em uma única posição e, assim, exige dele participação corpórea dinâmica, lúdica, irreverente. Nesse livro, o trânsito entre o verbal e o imagético além de cativante, é também um desafio a outra maneira de ler e a outra pedagogia do letramento. Desde a história, à maneira como é contada e arranjada nas páginas, o livro provoca o leitor a sair do modo convencional de ler. Podemos afirmar que, nesse livro, o leitor precisa dominar



com proficiência a linguagem em suas múltiplas modalidades para apreciar o novo sabor que se lhe é oferecido.

Todo esse diálogo com a tradição cultural da poesia fascina também o leitor pelo painel de artes plásticas que se articula, coerentemente, com a narrativa e a maneira de ser de Dona Sofia. Os selos que aparecem são de diferentes países e homenageiam anônimos e reconhecidos artistas da filatelia como também celebram as diferentes línguas de seus países de origem: o alemão, o búlgaro, o espanhol e outras. (NEVES, 2007). A coleção de azulejos e mosaicos que citam desenhos de palácios romanos, mesquitas orientais; a profusão geométrica da cultura africana, indígena, papéis de parede, papéis de presente são também rememorados em suas singulares estamparias. Todo esse estoque de plasticidade referencia artesãos de diferentes ofícios, de tantas épocas. E os grandes nomes também são citados, lá estão o Van Gogh (NEVES, 2007) e o Vermeer (NEVES, 2007), mostrando uma Sofia sábia, que transita com naturalidade entre as artes, seja entre os nomes consagrados como entre os desconhecidos mestres; o que conta é a sensibilidade que se comove diante de suas obras.

A antologia é também uma revelação das fontes do artista, mostrando às novas gerações que arte se faz com pesquisa. E o mesmo deve ocorrer com o percurso do leitor. Sensibilidade se aprende, pode ser educada. A antologia de Dona Sofia não renuncia às muitas possibilidades de realização do imaginário por meio das línguas; lógica que lembra o raciocínio de Cruz:

Peço um pedaço de espelho no qual possa me olhar e me reconhecer tal qual nasci, com estes olhos tristes, esta forma e olhar e este tom de voz, mas não renuncio, nem quero renunciar, a nenhum dos pedaços restantes de mercúrio nos quais sou ou poderia ser eu se, em vez de dizer 'língua' dissesse *llíngua, llenga, lengua, langue, limbã* ou *language*. (CRUZ, 2010, p. 38).

Essa visão da pluralidade cultural de realizações pela diversidade de línguas reclama um leitor ambicioso, aberto às múltiplas possibilidades de experiências das linguagens, e essa educação, pensamos, a leitura da poesia e o seu suporte livro podem oferecer.

A caligrafia de Dona Sofia é um convite à contemplação e à interatividade. Sua leitura demanda tempo. Demanda exercício de buscas, idas e vindas; de imaginar, interrogar-se, pesquisar. É nesse sentido que a teoria da



multimodalidade colabora com a perspectiva que entendemos o livro de poesia pode ser lido; como produção cultural multimodal que demanda diferentes habilidades do leitor, pois “[...] nós vemos textos multimodais como construtores de sentidos em múltiplas articulações.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 4; tradução livre).

As possibilidades de caminhos para a significação que a leitura multimodal apresenta cultivam no leitor uma atitude transdisciplinar de estabelecer pontes entre os diferentes campos de conhecimentos desencadeados pelo objeto em estudo. (NICOLESCU, 1999, p. 101). Essa atitude é compatível com uma pedagogia que deseja promover a inserção do leitor aprendiz em sua cultura e torná-lo sujeito de pensamento criativo e crítico. O livro de poesia sob o olhar multimodal habilita o leitor a percorrer a literatura como desencadeadora de múltiplos laços culturais, aguça sua sensibilidade intelectual e afetiva, promove o movimento hipertextual de buscas em diferentes direções sem a hegemonia da linearidade. A própria composição do poema já promove essa ruptura, portanto, essa é mais uma forte razão para que o livro de poesia circule com mais frequência entre nossos estudantes; sua sintaxe é compatível com os procedimentos de leitura imaginativa e investigativa. Nessa trajetória, possibilita ao leitor contemporâneo aimersão nas linguagens que frequenta retirando dessa experiência desenvolvimento cognitivo, linguístico, emotivo e humano, que tem sido a ambição de todo projeto educativo.

156

Por uma pedagogia multimodal

A teoria da multimodalidade defendida pelo New London Group, que tem como expoente Gunther Kress, fornece as categorias com as quais podemos tratar o livro de poesia para infância e investigar sobre as possibilidades de uma prática pedagógica da leitura com essa abordagem. Na formulação da multimodalidade, usam-se como subsídios os *strata* que são os quatro domínios nos quais, de acordo com essa teoria, os sentidos são construídos: discurso, design, produção e distribuição. “Discurso são os conhecimentos construídos socialmente de (algum aspecto) da realidade. Por socialmente construídos nós queremos dizer que eles se desenvolveram em contextos sociais específicos.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 4; tradução livre). Assim, temos o discurso da medicina; da música, sucessivamente. Conforme esse aspecto da linguagem se realiza, ele inclui e exclui alguns sujeitos, caracterizando-se, dessa forma, as



comunidades que se definem pelo discurso. Esse domínio sugere que o leitor de um texto deva ser capaz de identificar de quem, ou de que grupo é o discurso com o qual interage para poder estabelecer uma conexão plausível que oriente sua compreensão. O livro *A caligrafia de Dona Sofia* convoca o leitor a participar da comunidade de leitores de poesia, portanto, o discurso que ali se constrói busca a familiaridade e pertencimento ao universo da literatura.

Outro exemplo que pode ilustrar esse pertencimento a uma comunidade discursiva é a filiação de um poema à tradição literária. O poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias é um dos mais conhecidos da Literatura Brasileira e ele é referência fecunda para muitos outros poemas, como “Uma canção” de Mário Quintana. (AGUIAR, 2002). Conhecer o poema matriz e seu contexto é extremamente relevante para apreciar o verso com que Quintana inicia seu poema “Minha terra não tem palmeiras...”, em que, ao dialogar, o poeta desconstrói o verso de Gonçalves Dias “Minha terra tem palmeiras...”. Verificamos, aqui, que a própria literatura cria seu território discursivo, em que o leitor se inclui ou exclui conforme seja o domínio que tenha do repertório literário. Daí a relevância de buscar o substrato social, o conhecimento específico produzido por determinado grupo para que haja fluência no intercâmbio provocado pelo discurso. Ler também é reconhecer as fontes que alimentam as produções culturais. Como o livro *A caligrafia de Dona Sofia* que, de livro de poesia para a infância, faz acordar um sistema de obras da tradição literária, não necessariamente para o leitor mirim.

Outro domínio a ser considerado na leitura multimodal se refere ao *design*. “O design se posiciona no meio do caminho entre conteúdo e expressão.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 5; tradução livre). Consiste nos usos dos recursos da linguagem em diferentes modalidades construindo em sua convergência um modo específico de interação. Como ocorre no livro *A caligrafia de Dona Sofia*, foco deste estudo, e que demonstramos, brevemente. Os diferentes recursos de editoração, ilustração, formato do livro, o estilo da escrita trazem contribuições das várias linguagens, ao mesmo tempo em que, modificam-se ao interagirem na criação específica do livro. Esse uso do já consagrado de cada linguagem com a inventividade das relações introduzidas na obra como um todo se constitui no *design*. Esse aspecto demanda habilidades de leitura intertextual em vários níveis. Podemos nos perguntar, por exemplo, o que representa a escolha de determinado tipo de letra – considerando-se a variedade de fontes disponíveis ao gráfico nos dias atuais.



Finalmente, é preciso considerar a produção do livro. “A produção se refere à organização da expressão, do material real da articulação do evento semiótico ou o material real do artefato semiótico.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 5; tradução livre). Esse aspecto se refere aos diferentes recursos técnicos (meios) e à matéria prima envolvidos no processo de realização da obra. Nos livros, há diversidade de tipos de papel, usam-se tecidos, plásticos em sua confecção. Esses materiais carregam consigo significados que se agregam, articulam e modificam as significações plausíveis de serem atribuídas ao texto, quando na leitura desse material.

O outro componente da análise na multimodalidade é a distribuição. Aparentemente, a distribuição não influi na significação da obra, entretanto, o *stratum* da expressão precisa ser realizado por algum meio. “O músico pode precisar dos técnicos para gravar a música em cdrom.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 7; tradução livre); o editor do livro precisa de todos os profissionais e dos dispositivos técnicos para produzir a obra: do desenhista do projeto gráfico ao impressor do livro para conseguir que ela circule em espaços de aceitação maciça. Assim, quando, por lógica econômica, o editor decide que um livro deve ter número *x* de páginas coloridas, porque os recursos para a produção são tais que não é possível ultrapassar esse número, essa decisão de ordem econômica também participa da maneira como o livro se apresentará em sua expressão final e, em consequência, influenciará na decisão de compra desse livro e na significação que o leitor poderá lhe aferir. Esse conceito incorporado pela teoria da multimodalidade amplia e aprofunda a formação do leitor – que deve transitar entre a linguagem verbal, imagética, tátil, plástica enfim, e compreender variáveis referentes ao aspecto mercadoria do produto cultural livro. (HAUG, 1999).

Cabe, aqui, relatar o episódio que ocorreu em pesquisa anterior (AMARILHA, 2007) em que levamos dez obras para serem lidas com aprendizes da 4ª série de uma escola pública de Natal-RN. Durante as sessões de leitura do estudo, os livros eram distribuídos para os alunos, entretanto, como material de pesquisa, eles não podiam ser doados individualmente. A escola recebia uma coleção desses livros para o acervo da biblioteca. Quando fizemos a sessão de leitura de *A caligrafia de Dona Sofia*, um aluno nos perguntou: – Esse livro vai ficar com a gente? Antes que respondêssemos, um colega falou: “Claro que não. Você acha que um livro bonito desse, ela ia dar pra (sic) gente?”. Além do desapontamento do aluno, em não receber um



exemplar do livro, o que se observa no discurso do menino é a compreensão de que a materialidade do livro, sua beleza, sua produção gráfica estavam acima do seu merecimento. Esse fato demonstra como a apresentação do livro, como mercadoria estética, interfere na relação do leitor com a obra. Esses alunos já haviam recebido no passado, livros que foram adaptados em seu projeto gráfico para que seu custo fosse barateado, portanto, aprenderam de maneira dura, que o acesso ao melhor nem sempre lhes é assegurado. Ainda que não tivessem informação sobre esse procedimento (barateamento do projeto gráfico), a diferença na produção material daqueles livros em favor desse que agora liam, era evidente. Essa inacessibilidade repercute na formação da cultura leitora de maneira negativa. Assim, aquilo que na intenção do editor (o projeto gráfico) deveria ser fator de atração para a leitura do livro, produz o efeito exatamente contrário.

Sob o influxo desses determinantes é que o leitor-escolar responde, sente, se emociona ao ler o poema inscrito no livro que lhe é acessível. Portanto, as percepções do leitor são decorrentes do conjunto de linguagens que se apresentam à sua sensibilidade. Esses livros foram antes elaborados e selecionados em diferentes etapas da produção e o que lhe chega às mãos tem as qualidades e atendem a critérios que muitos outros leitores julgaram que deveriam constar em tal produto. Raramente, pergunta-se por que os livros para a infância têm pouco volume. É possível que, por trás desse atributo exista um conceito de leitor e de mercadoria que determina a própria atividade do escritor desse livro, assim como na indústria do cinema um filme não deve exceder a duas horas de duração. Ter clareza sobre esse processo dá solidez à formação leitora que busca ser não somente fluente em domínios de linguagens, mas se abre como experiência criativa e crítica.

Na teoria da multimodalidade os conceitos de “*design*, produção, distribuição” são articulados pelo leitor que ganha, então, estatuto crítico na significação do objeto em foco. Assim, é o leitor, no processo de interlocução com esse material, tomando como referência o conjunto das modalidades de linguagens ali presentes que fará a articulação e interpretação necessárias à comunicação. Portanto, o discurso do material em estudo (o livro de poesia), em relação aos outros níveis de *strata*, é que irá propiciar a leitura multimodal possível no contexto escolar. Dessa forma, promove-se a natureza ontológica da poesia com uma abordagem pedagógica que lhe reconhece o estatuto de produção linguageira sensível, inteligente e diversificada.



Essa abordagem se desdobra desde a leitura do poema seu ensino-aprendizagem até o acesso ao livro que a situação escolarizada pode oferecer.

Referências

AGUIAR, Vera. (Coord.) **Poesia fora da estante**. Ilustrações Tatiana Sperhacke. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002. (v. 2).

AMARILHA, Marly. **O ensino de leitura**: a contribuição das histórias em quadrinhos e da literatura infantil na formação do leitor. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Departamento de Fundamentos e Políticas Educacionais; Brasília: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2007. (Relatório de Pesquisa).

_____. O lúdico na literatura: o caso da poesia. In: AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A multimodalidade na leitura do poema e do livro de poesia em aprendizes da escola fundamental** – estudo longitudinal. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Departamento de Fundamentos e Políticas Educacionais; Brasília: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2010. (Projeto de Pesquisa).

_____. **O ensino de literatura**: processos de andaimagem e argumentação para formar mediadores de leitores na escola fundamental. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Departamento de Fundamentos e Políticas Educacionais; Brasília: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2010a. (Relatório de Pesquisa).

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

AVERBUCK, Ligia. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

_____. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

_____. **Memórias inventadas**: a terceira infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.



_____. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

CUNHA, Leo. **Clave de lua e outros poemas musicantes**. Pinturas Eliardo França. São Paulo: Paulinas, 2001.

CRUZ, Xosé Antonio Neira. Fantasia: a outra face da realidade. In: AMARILHA, Marly. (Org.). **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Tradução Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GOLDHILL, Simon. **The invention of prose**. New York (USA): Oxford University, 2002.

HAUG, Winfrid Fritz. **Crítica da estética da mercadoria**. Tradução Erlon José Paschoal e Jael Glauce da Fonseca. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

ISER, Wolfgang. **The act of reading: a theory of aesthetic response**. Baltimore/London: The John Hopkins University Press, 1991.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, Luiz (Tradução, seleção e coordenação). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíesis, aisthesis e katharsis. In: COSTA LIMA, Luiz (Tradução, seleção e coordenação). **A literatura e o leitor**: Textos da estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. New York (USA): Oxford University, 2001.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York (USA): Routledge Taylor & Francis Group, 2003.

MEIRELES, Cecília. Lua Adversa. In: MEIRELES, Cecília. Vaga música. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972. (Obra poética).



MOISÉS, Leyla Perrone. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MORIN, Edgar. A fonte da poesia. In: MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NEVES, André. **A caligrafia de dona Sofia**. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. **A caligrafia de dona Sofia**. Ilustração André Neves. São Paulo: Paulinas, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1977.

RÊGO, Zíla Leticia Goulart Pereira. Poesia é voz de fazer nascimentos. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis (São Paulo): ANEP, 2006.

ROSENBLATT, Louise Mary. The transactional theory of reading and writing. In: **Theoretical models and processes of reading**. Newark (USA): International Reading Association Winter, 1994.

SOUZA, Renata Junqueira **Poesia infantil**: concepções e modos de ensino. 2000. 270 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) – Programa de Pós-Graduação em da Literatura e Literatura Comparada Teoria, Universidade do Estado de São Paulo, Assis, 2000.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da leitura de poesia à poesia da leitura**: a contribuição da poesia para o Ensino Médio. 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILELA, Fernando. **Lampião e Lancelote**. In: VILELA, Fernando (Org.). São Paulo: CosacNaify, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



_____. E para a poesia, não vai nada? . In: ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Profa. Dra. Marly Amarilha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Centro de Educação
Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem
E-mail | marlyamarilha@yahoo.com.br

Recebido 12 set. 2011

Aceito 10 nov. 2011

Muito além de “papéis velhos”: fontes para história de disciplinas escolares armazenadas em um arquivo escolar

Far beyond “old paper”: some sources for the history of the school subjects stored in a school archive

Eurize Caldas Pessanha
Stella Sanches de Oliveira
Wanderlice da Silva Assis
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Campo Grande

Resumo

Busca-se neste texto apresentar e discutir as estratégias desenvolvidas por um grupo de pesquisa para superar as dificuldades de acesso ao arquivo de uma determinada escola tirando-o de um *status* de lugar de “papéis velhos” a fim de torná-lo um arquivo escolar abrigando fontes documentais para a história das disciplinas escolares e da cultura escolar. Supõe-se que os arquivos das escolas armazenam a história de cada disciplina, possibilitando ao pesquisador de História das Disciplinas Escolares uma análise do funcionamento da disciplina e de como o currículo prescrito foi efetivamente realizado. No decorrer desse processo, concluiu-se que a parceria com a escola é fundamental como possibilidade de acesso às informações armazenadas, assim como a utilização das tecnologias digitais, possibilitando a escrita da história de outras disciplinas escolares.

Palavras-chave: Arquivos escolares. Fontes. Cultura escolar.

Abstract

This text shows and discusses the strategies developed by a research group to overcome the difficulties to access an archive, moving it from the status of “old paper” to a school archive which keeps documental sources about the history of the school subjects and the school culture. We presume that the archives of the schools store the history of each subject, providing the History of School Subjects researcher the opportunity to analyze the way a subject works and how the prescribed curriculum had been effectively accomplished. In the process, we could conclude that the partnership with the school is an essential strategy to access the stored information with the help of the digital technology, enabling the writing of the history of other school subjects.

Keywords: School archives. Sources. School culture.



Grande parte das pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares no Brasil originou-se das matrizes teóricas elaboradas por Chervel (1990) e por Goodson (1995). Em seu texto chave sobre História das Disciplinas Escolares como um campo de pesquisa emergente no início dos anos 1990, Santos (1990) identifica que a origem desse campo se sustenta numa reação às análises da Sociologia do Currículo baseadas nos aspectos estruturais da educação. Na direção inversa, o objetivo da História das Disciplinas Escolares é a compreensão dessa história como um processo que inclui tanto as tendências que predominam quanto a história das inclusões e exclusões nos currículos escolares, efeitos de processos sociais mais amplos do que a escola, mas que ganham sentido apenas dentro dos muros escolares.

A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de dominação de uma classe sobre outra. Ela põe a descoberto as tradições e legados dos sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua própria escolha. Ela analisa as circunstâncias que homens e mulheres conhecem como realidade, e explica como, com o tempo, tais circunstâncias foram negociadas, construídas e reconstruídas. (GOODSON, 1995).

As pesquisas que se baseiam em Chervel (1990) investigam, prioritariamente, a gênese das disciplinas escolares, sua função e seu funcionamento, partindo de três perguntas básicas: Como a escola produz essas disciplinas? Quais as finalidades dessas disciplinas? Como essas disciplinas funcionam e quais os resultados desse ensino?

Esses aspectos que, segundo o autor, vinham sendo negligenciados pela historiografia da educação, evidenciam as especificidades da História das Disciplinas Escolares a que não se aplicam as categorias tradicionais da historiografia.

Ressalvadas as diferenças teórico-metodológicas entre esses referenciais, constituem objetivos comuns das pesquisas que neles se baseiam a reconstituição da história de determinada disciplina nas mais diversas fontes documentais e procedimentos metodológicos: desde estudos etnográficos até histórias de vida passando por depoimentos, entrevistas e análise de documentos encontrados nos arquivos escolares, além da análise do currículo prescrito na legislação e nos dispositivos específicos de cada escola.



Chervel (1990, p. 189) chama a atenção do pesquisador para o risco de, ao buscar nos textos oficiais a gênese e o funcionamento das disciplinas, tratá-los “[...] como a expressão sublimada da realidade pedagógica e, no fim das contas, reconduzir a história das disciplinas escolares à história das idéias pedagógicas.” Os textos oficiais expressam as finalidades ideais, isto é, aquilo que os formuladores das políticas educacionais em cada época consideraram que deveria ser ensinado e não necessariamente o que efetivamente foi ensinado – as finalidades reais.

Nesse sentido, o autor explicita que “[...] o estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a realidade pedagógica.” (CHERVEL, 1990, p. 191).

Essa proposta de Chervel se integra à afirmativa de Goodson (1995, p. 78) de que “[...] o que está prescrito não é necessariamente o que foi aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece [...]” conduzindo o pesquisador a buscar documentos que possam oferecer indícios dessa história para além dos relatos de seus atores. Nesse sentido, supõe-se que os arquivos das escolas armazenam a história de cada disciplina, possibilitando ao pesquisador de História das Disciplinas Escolares uma análise do funcionamento da disciplina e de como o currículo prescrito foi efetivamente realizado.

As pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares desenvolvidas no Observatório de Cultura Escolar (OCE)¹ Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, criado, em 2005, por pesquisadoras da linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU), partem do pressuposto de que a história de uma determinada disciplina escolar só pode ser compreendida no âmbito do lócus (escola) que a produziu, uma vez que as especificidades da cultura escolar de cada escola trazem elementos indispensáveis para essa análise. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

O primeiro ginásio público da cidade de Campo Grande/MS, atualmente Escola Estadual Maria Constança Barros Machado², fundado em 1939, foi identificado como uma referência na história da educação da cidade tornando-se lócus das pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares efetivadas pelo grupo. Pesquisa realizada no Observatório de Cultura Escolar



(OCE) com o objetivo de levar a efeito um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares “exemplares” constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras no período de 1880 a 1970 confirmou a hipótese de que essa foi uma “escola exemplar”, isto é, considerada referência de qualidade e ligada à identidade dos grupos sociais que, em determinados momentos históricos, se consideravam elite na cidade³.

A história da participação dessa equipe de pesquisadores na organização do arquivo do Colégio Estadual Maria Constança Barros Machado iniciou-se, em 2002 quando, ao finalizar uma série de projetos de pesquisa sobre disciplinas escolares, concluímos que “[...] o estudo da história das disciplinas escolares estaria limitado caso se restringisse apenas aos processos ocorridos internamente em cada disciplina.” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 61).

As primeiras incursões aos arquivos da escola, em 2002, tinham como objetivo localizar documentos para a escrita da história de disciplinas escolares que tiveram como lócus essa escola. Desde então, foram realizadas várias pesquisas cujas fontes foram localizadas nesse arquivo. Paralelamente a essas pesquisas, foi necessário organizar os documentos existentes na escola.

Ainda que os arquivos escolares contenham grande parte dessa história transformam-se em obstáculo para o pesquisador da História das Disciplinas Escolares, pois as instituições escolares produzem e armazenam documentos para atender a exigências legais e burocráticas; sua permanência, organização e acesso dependem dessas exigências; cessada a sua função, cessa também a preocupação com a sua preservação e, em vez de arquivos, o pesquisador se depara com depósitos de “papéis velhos” que não fazem mais parte do “arquivo vivo” da escola, mas que, por alguma razão, ainda não foram descartados.

Dessa forma, busca-se, neste texto, apresentar e discutir as estratégias desenvolvidas por este grupo para superar as dificuldades de acesso ao arquivo tirando-o de um *status* de lugar de “papéis velhos” a fim de torná-lo um arquivo escolar abrigando fontes documentais para a história das disciplinas escolares e da cultura escolar.

Das doze pesquisas sobre história das disciplinas escolares realizadas no grupo, oito tiveram como lócus a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, como pode ser acompanhado no quadro abaixo:



Quadro 1. Relação das dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação sobre História das Disciplinas Escolares segundo lócus

Dissertação	Lócus	Autor
O ensino de didática na década de trinta, no sul de Mato Grosso: ordem e controle?	Sem lócus definido	Araújo (1997)
Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo: a história da disciplina canto orfeônico no Brasil	Sem lócus definido	Feliz (1998)
A história da educação moral e cívica: um álbum de fotografias da sociedade brasileira	Sem lócus definido	Josgrilbert (1998)
Da proposta das "elites" ao método direto: uma história da disciplina língua inglesa no Colégio Pedro II (1930-1958)	Colégio Pedro II	Casimiro (2003)
Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da educação artística (1971-1996)	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Campos (2004)
O ensino de latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939 – 1971)	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Braga (2005)
A disciplina língua portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande (1960-1980),	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Pereira (2005)
A disciplina educação física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Braga (2006)
O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na Escola Estadual Maria Constança	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Cardoso (2006)



A disciplina língua inglesa e o "sotaque norteamericano": uma investigação das práticas docentes no Maria Constança	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Rahe (2006)
A história da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do colégio "Maria Constança" em Campo Grande-MT (1953-1961)	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Morais (2007)
A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942-1962)	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Oliveira (2009)

Isso significa que todas essas pesquisas se alimentaram das informações contidas nos documentos produzidos nessa escola armazenados no que poderia ser genericamente considerado arquivo escolar.

Transformar documentos em fontes é uma operação historiográfica conduzida, primordialmente, pelas questões que se vai responder. Embora Ginzburg (1997, p. 11) afirme que "[...] são frequentes os acasos que fazem surgir uma pesquisa [...]" e que Pessanha (2008, p. 223) tenha escrito um capítulo de livro "[...] resultado de dois felizes acasos que permitiram acesso a cadernos escolares de duas normalistas da década de 1930 [...]", nenhum desses acasos teria transformado os "achados" em fontes se já não houvesse questões de pesquisa provocando esses pesquisadores e possibilitando os "acasos".

Na primeira visita ao arquivo da escola, a equipe de pesquisadores identificou a presença de documentos com alto potencial de serem transformados em fontes para a história da educação na região. Esses documentos não estavam organizados, mas cuidadosamente guardados pela diretora da escola em um armário fechado de uma sala ao lado da sala da diretora.

Procurando respostas para suas questões, os pesquisadores transformaram em fonte uma grande variedade de documentos encontrados na escola: livros didáticos, atas, portarias, relatórios, livros de ocorrência, diários de classe, provas, cadastros de professores e alunos, cadernos escolares e recortes de jornais armazenados nos arquivos da escola ou em arquivos particulares. Além desses, havia ainda manuais didáticos raros como a segunda edição do livro *Didáctica (Nas escolas primárias)*, de João Toledo, datada de



1930, *Relatórios de verificação, Livro de cadastro de funcionários, Atas de congregação*, fundamentais para o estudo da história da escola.

Identificada a necessidade de transformar esse material, “livros e papéis velhos” em fontes, a equipe elaborou um projeto de pesquisa, *Fontes para a história da cultura escolar em Campo Grande/MS* (PESSANHA; DANIEL, 2002), com o objetivo de coletar, selecionar, catalogar, digitalizar, reproduzir em registros eletrônicos (CDs e DVDs) e disponibilizar à comunidade científica, fontes não convencionais (segundo a historiografia tradicional) da história da cultura escolar em Campo Grande, como o primeiro e indispensável passo para o estudo da cultura escolar nesta cidade.

Foi necessária a solidificação de uma base teórica e metodológica, para o procedimento de organização do arquivo escolar. Para tanto, realizamos um estudo consistente no que diz respeito à história das instituições escolares, ao patrimônio histórico, à organização de arquivo, em particular uma literatura específica sobre arquivística e museologia. (MORAES; ZAIA; VENDRAMETO, 2005).

De 2002 a 2005, paralelamente ao processo de organização das fontes, estavam sendo desenvolvidas pesquisas relativas a dissertações de mestrado que precisavam desses documentos e, como está explicitado em algumas delas, os pesquisadores encontravam alguma forma de ter acesso aos documentos sem atrapalhar o processo de organização do arquivo.

170

A definição de um conceito de arquivo: base para sua organização

Numa visão moderna do conceito do termo Arquivo, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), através da NBR 9578, o define como um conjunto de documentos oficialmente produzidos e recebidos por uma pessoa física ou jurídica, pública ou privada no decorrer de suas atividades, arquivados e conservados por si e seus sucessores para fins de prova ou informação.

Paes (2009) entende que os diferentes tipos de arquivos devem ser classificados levando em consideração o aspecto sob o qual são estudados, ou seja, as entidades mantenedoras; os estágios de sua evolução; a extensão de sua atuação e a natureza dos documentos. Nesse sentido, os arquivos escolares estão classificados segundo as entidades mantenedoras, em face



das características das organizações por onde foram produzidos, ou seja, as instituições escolares.

Ainda se reportando à classificação apresentada por Paes (2009, p. 21), “[...] para que os arquivos possam desempenhar suas funções, torna-se indispensável que os documentos estejam dispostos de forma a servir ao usuário com precisão e rapidez.” E para que isso ocorra, os arquivos devem adotar uma metodologia que atenda às necessidades da instituição a que serve e aos estágios de evolução por que passam.

Valette (1973) define três idades pelas quais passam os arquivos com o objetivo de servir a essa metodologia:

- arquivo de primeira idade ou corrente – constituído de documentos em curso ou consultados frequentemente;
- arquivo de segunda idade ou intermediário – constituído de documentos que deixaram de ser frequentemente consultados, mas cujos órgãos que os receberam e os produziram podem ainda solicitá-los;
- arquivo de terceira idade ou permanente – constituído de documentos que perderam todo valor de natureza administrativo, conservados por seu valor histórico ou documental e que constituem os meios de conhecer o passado e sua evolução, sendo os arquivos propriamente ditos.

Os arquivos de instituições escolares são constituídos de documentos produzidos e recebidos em decorrência das diversas atividades desenvolvidas por professores, funcionários, alunos, pais de alunos e por todos aqueles que, de alguma forma, participam do funcionamento dessas instituições.

Dentre os documentos das instituições escolares, podem-se destacar os regulamentos e legislações que a normatizam; livros de atas de reuniões; cartas circulares; ofícios; diários de classe; livro de pontos dos professores e demais funcionários; pastas dos alunos; fotografias; dentre outros. Alguns desses documentos têm valor temporário e outros, valor permanente e jamais deveriam ser eliminados pelo seu valor histórico ou documental.

Os arquivos permanentes das instituições escolares constituem-se espaços de memória, depositários de fontes produzidas e acumuladas no cotidiano das escolas.

A existência de arquivos permanentes (terceira idade) se justifica, segundo Bellotto:



[...] por seus sentidos patrimonial e testemunhal [...], por motivos de transmissão cultural e visando a constituição/reconstituição incessante das formas de identidade de um grupo social como tal; por outro lado é imprescindível assegurar aos historiadores os testemunhos de cada geração, o modo de pensar e de atuar de seus elementos quando em sua contemporaneidade. (BELLOTTO, 2010, p. 264).

Para tanto, apenas a organização do acervo documental pode garantir o acesso e conseqüentemente seu uso.

A história da utilização/organização do arquivo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado

Num primeiro momento, como aparece em Braga:

O arquivo com as fontes se localizava nos fundos da escola em uma pequena sala. Os documentos tais como: atas, relatórios, memoriais, fichas funcionais dos professores, ofícios recebidos e expedidos, bem como outros documentos avulsos estavam encadernados juntos nos livros relatórios; esses livros eram montados seguindo uma ordem cronológica, iniciava em 1950 e ia somente até 1964. (BRAGA, 2006, p. 18).

De certa forma, não havia um arquivo naquela escola, o que existia eram velhos documentos empilhados em estantes de madeira em uma sala que mais se assemelhava a um depósito de papéis que poderiam ser descartados a qualquer momento. O estado físico dos documentos era de verdadeira deterioração: livros de ponto amassados, com folhas soltas, atas, livros relatórios, livros de ocorrências, diários de classes, diários oficiais, dentre outros, mostrando as avarias provocadas por anos de abandono.

Posteriormente, o arquivo já possibilitava um acesso melhor, embora ainda sem catalogação, como explicitado por Rocha:

Os documentos estão arquivados em quatro volumes de Livros, produzidos pela escola. Porque não existe, ainda, uma catalogação dos documentos, por convenção, foram denominados de Livro Relatório 1 que contém correspondências enviadas, relação de professores, lista de disciplinas, entre outros, e corresponde às



décadas de 1950 a 1960; Livro Relatório 2 que contém portarias internas de 1963 a 1967; Livro Relatório 3 que corresponde ao período de 1967 a 1976 e o Livro de Eventos que registra visitas e excursões de outras escolas e para outras escolas, eventos sociais, compra de materiais diversos, doações recebidas, mas só referente ao ano de 1967. (ROCHA, 2007, p. 16).

Sete anos após o início do processo, uma dissertação tendo como objeto de pesquisa uma disciplina escolar da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, descreve como a pesquisadora encontrou as fontes para sua investigação em documentos armazenados nas estantes do referido arquivo escolar. O que pode ser entendido como uma evidência de que o arquivo escolar foi adquirindo identidade no âmbito daquela escola não sendo mais registradas nas pesquisas mais recentes as dificuldades encontradas nas primeiras pesquisas:

A busca por fontes para a pesquisa de História de Disciplina Escolar e a participação como colaboradora na organização do Arquivo da referida instituição escolar tornaram-se uma tarefa conjunta, pois à medida que trabalhava com os documentos da Escola Maria Constança, mais a conhecia e a posse desse material e o acesso à leitura anteciparam os dados para minha pesquisa. (OLIVEIRA, 2009, p. 20-21).

173

A história relatada não difere de outras em que os pesquisadores precisam antes de localizar e analisar as fontes sobre seu objeto de pesquisa, colocar um mínimo de "ordem" na documentação encontrada, contando, para isso, com a boa vontade e a preocupação de alguns administradores preocupados com a preservação da história de sua escola.

As dificuldades para se trabalhar com os documentos em uma escola são inúmeras, numa tentativa de enumerá-las por ordem de importância para a investigação histórica, pode-se ressaltar:

1º descontinuidade temporal do documento: por serem documentos antigos, muitas vezes dispersos e mesmo abandonados, passando por modos de usar diversificados ao longo dos anos, tendo sido importantes em uma época e administração e em outras não, guardados ou descartados de tempos em tempos, surgem hiatos entre um período e outro na medida em que foram se acumulando em uma instituição de ensino.



2º deterioração física do documento: dependendo da idade do documento, o material utilizado para registro já se encontra deteriorado, com rasgos, páginas apagadas por causa da tinta fraca da impressão gráfica, problemas de legibilidade por ser manuscrito ou datilografado, caso em que existem rasuras, uma vez que, apagar uma página datilografada, deixava marcas. A qualidade do papel é outro fator a ser mensurado, muitos documentos foram escritos em papéis de seda, extremamente frágeis para resistir ao tempo, mudanças de lugar e consultas.

3º condições de armazenamento não adequadas: por se tratar de documentos antigos e em desuso, o volume acumulado ao longo do tempo exige um espaço físico destinado ao seu armazenamento. Encontrar um espaço exclusivamente para os documentos escolares antigos é algo que passa por questões administrativas e por políticas públicas de preservação de patrimônio, já que a prioridade no espaço escolar é a acomodação dos alunos nas salas de aula. Mesmo existindo um lugar para o acondicionamento do acervo, se esse espaço físico não apresenta condições próprias de controle da umidade, de temperatura, móveis minimamente adequados, pastas apropriadas para o tipo de acervo que se tem naquele estabelecimento escolar, o material armazenado sofre o efeito das condições inadequadas.

174

Ainda que o estado físico do documento seja sofrível e de difícil compreensão e que falte legibilidade, deparar-se com o documento e tê-lo em mão para extrair a operação historiográfica significa o principal acontecimento da pesquisa. Por isso, a preservação física da fonte é fundamental para o trabalho do historiador.

Na busca por documentos históricos nos arquivos escolares de Campo Grande, dentre eles da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, Assis (2009) aponta a importância desses arquivos e as dificuldades encontradas durante sua pesquisa:

[...] os documentos escolares atestam os relatos indispensáveis à pesquisa e os arquivos escolares são importantes locais de referência, armazenando documentos fundamentais para a história da instituição. Contudo, muitas instituições escolares não dão o devido valor a seus arquivos, conseqüentemente a seus documentos. Na falta de uma política de preservação documental uma grande maioria de documentos acaba se perdendo ou sendo descartada. Muitos destes fatos estiveram presentes durante essa pesquisa,



restringindo o acesso e algumas vezes as próprias fontes. (ASSIS, 2009, p. 6).

A intensificação das pesquisas em história da educação brasileira atraindo os olhares de pesquisadores para as instituições escolares, sobretudo nesses últimos quinze anos, provocou a necessidade de organização de arquivos escolares. As práticas de pesquisa e a frequência de pesquisadores nas instituições escolares em busca de fontes, sobretudo naquelas que sediaram grupos escolares durante a primeira metade do século XX, fizeram com que diretores de escolas olhassem de uma maneira diferenciada para aquele lugar onde ficavam os documentos escolares em desuso. Isto é, um conjunto de documentos, considerados meros papéis velhos, entendido pela comunidade escolar como “arquivo morto”, por não despertar nenhum interesse institucional, uma vez que não há mais uma função para ele nos processos atuais da administração escolar.

Organização do arquivo

Com a aprovação do projeto “*Tempo de cidade, lugar de escola*”, pelo CNPq, o trabalho de organização do arquivo da escola foi tomando forma e, nesse processo, algumas etapas podem ser identificadas.

Os conceitos de cultura escolar, as relações entre os processos de escolarização e urbanização e a explicitação da expressão “escolas exemplares” articularam as ações dessa pesquisa, num cuidadoso processo de objetivação, tomando as hipóteses e categorias de análise como formas de acesso à massa de evidências levantadas na direção da construção das interpretações e comparações exigidas pela proposta de pesquisa. Essas evidências foram localizadas nos documentos das escolas.

Não seria possível transformar esses documentos em fontes e consequentemente delas apropriar-se sem que houvesse um mínimo ordenamento em forma de arquivo, pelas atividades de triar, inventariar e catalogar de modo que pudesse ser útil para pesquisas naquele momento e no futuro. Diante dessa realidade, em primeiro lugar, houve a necessidade de organizar o espaço, visando ao armazenamento para, em seguida, proceder ao ordenamento dos documentos.



Por ser uma escola considerada importante na história da educação do sul de Mato Grosso, muitos pesquisadores buscam em seu arquivo fontes para suas pesquisas tornando o processo de organização, inventário e catalogação do arquivo quase uma "tarefa de Sísifo". Por isso, a equipe de pesquisadores deste projeto solicitou e obteve da Secretaria de Estado de Educação, credenciamento para realizar o trabalho de seleção, catalogação e digitalização do arquivo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, garantindo a prioridade de acesso a esses documentos até completar o processo de catalogação.

Contudo, a otimização dessas ações depende da integridade e da integralização de acervos documentais, o resgate e o processamento técnico dos documentos, acompanhados da divulgação das informações neles contidas, função primordial dos arquivos permanentes, o que justifica a organização dos documentos localizados no arquivo da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande, MS.

Com o objetivo de garantir a recuperação da informação contida nos documentos, proporcionando uma consulta mais rápida e eficaz foi necessário, primeiramente, fazer um inventário do acervo documental. Para a realização deste inventário, a direção da escola disponibilizou, provisoriamente, uma sala onde foram colocados os documentos do arquivo e mesas para os pesquisadores trabalharem.

Foram localizados e inventariados antigos e novos documentos produzidos desde 1939, sendo que o documento mais antigo é a *Ata de instalação do Ginásio Estadual do Liceu Campograndense* em 1939. Entre os tipos de documentos inventariados, destacam-se: *Livro de Registro de Nomeações e Licenças*; *Livro de Atas dos Exames de Admissão*; *Vida Escolar de Professores*; *Registro de Médias dos Alunos*; *Caderno de Protocolo*; *Livro de Matrícula*; *Boletim Geral dos Exames de Admissão*; *Boletim de Frequência*; *Boletim de Prova Final*; *Relatório de Inspeção Prévia*; *Livro de Atas de Congregação do Liceu*; *Livro de Registro de Notas e Faltas*; *Livro de Média do ano de 1942*; *Boletim Geral da 1ª série de 1943 e da 2ª série de 1945*; *Livro de Registro de Correspondência*; *Livro de Inscrição de Exame de Admissão*; *Ata de Prova Oral*; *Livro de Portarias*; *Livro de Compromisso*; *Livro de Inscrição e Resultados de Concurso*; *Livro de Ocorrências*; *Livro de Nomeação de Professor*; *Cadastro de Professores*; *Diários de classe e Livros de Ponto*.



Após uma interrupção nesse processo, o arquivo foi transferido para uma pequena sala, ao lado da cantina, sendo os documentos ainda armazenados de forma inadequada e sem nenhuma organização.

Preocupada com a dificuldade em recuperar os documentos na situação em que se encontravam no arquivo, a equipe de pesquisadores teve a iniciativa de utilizar o aplicativo do *Office Acess®* para o gerenciamento de um banco de dados. Esse banco de dados, denominado Catalogação, era constituído pelas categorias: título, data (do documento), origem, conteúdo, descrição técnica, condição física do documento, descritores, dentre outros. No total, foram geradas 106 fichas de documentos previamente selecionados, pertinentes às pesquisas que estavam sendo realizadas. Ciente da precariedade desse “armazenamento”, a equipe decidiu utilizar o recurso da digitalização para preservar as fontes e facilitar o acesso de pesquisadores.

A realização do processo de digitalização dos documentos selecionados contou com a coordenação de uma bibliotecária, membro da equipe; aquisição de equipamentos necessários: uma máquina fotográfica digital e uma mesa estativa com iluminação, além da contratação de uma fotógrafa.

No total, foram localizadas, selecionadas, digitalizadas e editadas 9423 fotos de documentos relativos à história da escola desde o decreto que a criou em 1938, gravadas em DVDs.

A digitalização seguiu a sequência das caixas onde em que se encontravam os documentos no arquivo da escola. Com o objetivo de facilitar a localização dos documentos pelos pesquisadores, cada documento recebeu um título levando em consideração: a atividade que o gerou no exercício de sua função administrativa ou legal; a data cronológica; e o nome do órgão produtor, ou seja, a escola em suas diferentes denominações.

Posteriormente, com a participação de um especialista, o material digitalizado passou pelo processo de diagramação e editoração eletrônica. Dispostos em quatro DVDs, os documentos denominados de Livros foram organizados sob o título Caixas, por exemplo, Caixa 1 Livro 1 – *Livro de matrículas do curso colegial do Colégio Estadual Campograndense, 1962-1966*. Esses DVDs, acondicionados em caixa (Figuras 1 e 2), trazem um encarte com o conteúdo de cada um, objetivando auxiliar na identificação dos documentos sem a necessidade de acessá-los. (PESSANHA; ASSIS, 2011).



Figura 1 | Foto da caixa de DVDs



Fonte | Pessanha e Assis (2011)

178

Figura 2 | Foto dos 4 DVDs



Fonte | Pessanha e Assis (2011)



A história das disciplinas escolares armazenada nos documentos transformados em fontes

O Quadro 2 a seguir explicita os documentos utilizados como fontes para cada uma das pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares efetivadas na escola estudada. Além dessas fontes, com exceção de uma das pesquisas, foram realizadas entrevistas com alunos, ex-alunos, professores e ex-professores.

Uma leitura atenta do quadro permite algumas deduções a respeito da História das Disciplinas Escolares armazenada nos arquivos da escola.

Quadro 2. Fontes utilizadas pelas pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (2004-2009)

Disciplina/ Período	Diário de classe	Livro didático	Prova/ Ponto de prova	Regulamentação interna*	Cadastro	Jornal/ Foto
Música, 1971- 1996, (Campos, 2004)	x			X		x
Latim 1939-1971, (Braga, 2005)		X		X		
Língua Portuguesa, 1960-1980, (Pereira, 2005)	x	X		X		
Educação Física 1954-1964, (Braga, 2006)				X	x	x



História, 1977-2002 (Cardoso, 2006)	x	X		X		
Língua Inglesa, 1955-2005, (Rahe, 2006)	x	X		X		
Língua Espanhola, 1953-1961 (Morais, 2007)		X		X	x	
Francês, 1942-1962 (Oliveira, 2009)		X	X	X	x	
* Atas, Ofícios, Regulamentos, Portarias, Relatórios, Livros de ocorrência						

Em primeiro lugar, a organização do arquivo parece ter ajudado os pesquisadores mais recentes uma vez que conseguiram localizar e utilizar como fonte, documentação tão específica quanto os pontos de prova. Enquanto as primeiras pesquisas “desbravavam” a documentação com o objetivo de conhecer a história da escola, as pesquisas posteriores já partiam de conhecimentos acumulados e focalizavam as especificidades da disciplina estudada.

Além disso, à medida que os estudos sobre a cultura escolar da instituição eram publicados (PESSANHA, 2003; PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004; SILVA; PESSANHA, 2006, 2007, 2007_a, 2008; PESSANHA, 2010; PESSANHA; SILVA, 2010), os pesquisadores da História das Disciplinas Escolares deram novos sentidos às histórias das disciplinas escolares estudadas. (RAHE, 2006; MORAIS, 2007; OLIVEIRA, 2009).

1. Nos diários de classe

O recurso ao diário de classe como fonte foi usado por Campos (2004, p. 48) com o objetivo de analisar a inclusão dos conteúdos de Música na disciplina Educação Artística. Nos 124 diários analisados pela autora, não foi encontrado nenhum conteúdo musical em 30% deles, levando à conclusão de que “[...] é mais razoável afirmar que artes plásticas e artes cênicas foram



prioritariamente ministradas e praticadas no contexto da Educação Artística, sobrepujando as atividades musicais.”

Rahe (2006) entrevistou professores que afirmaram perceber uma alteração no prestígio que os alunos atribuem à disciplina influenciados pelas constantes mudanças na legislação que a tornava ora obrigatória ora apenas recomendada. Analisando os diários de classe, a autora localizou indícios dessa alteração na carga horária destinada à disciplina em relação a outras disciplinas de maior prestígio como Matemática, Física e Química.

A média é de noventa minutos semanais, duas aulas por semana, mas no período de 2001 a 2003, como pude verificar nos diários de classe, no Maria Constança a carga horária foi reduzida para 50 minutos, ou seja, uma aula semanal em virtude dos projetos. (RAHE, 2006, p. 85).

Essa mesma fonte possibilitou a identificação de que o “[...] método audiolingual centrado nos padrões estruturais de gramática definidos lingüisticamente [...]” (RAHE, 2006, p. 86) esteve, segundo os registros, nas salas de aula.

181

2. Nos livros didáticos

Em busca de respostas para a questão básica de Chervel sobre o funcionamento de cada disciplina e para a questão de Goodson sobre a relação entre o currículo prescrito e o realizado, a fonte mais frequente foram os livros didáticos. Localizadas as listas na regulamentação interna da escola, os pesquisadores analisaram cada um dos livros indicados para os períodos estudados. Chama a atenção que as pesquisas sobre as disciplinas Música e Educação Física foram as únicas a não utilizar Livros Didáticos como fonte. Essa constatação que, à primeira vista, poderia indicar uma carência do arquivo, pode ser atribuída às especificidades das disciplinas: são disciplinas mais identificadas com atividades do que com o trabalho intelectual. Isso indica que as características de cada disciplina conformam o tipo de fonte necessária para a escrita de sua história.

Os livros didáticos de Latim, cuja lista foi encontrada em uma das de atas de reunião dos professores, permitiram a Braga descrever o funcionamento da disciplina Latim armazenada nessas fontes, e deduzir que o objetivo geral



dessa disciplina, na década de 1940, consistia “[...] em proporcionar ao educando, pelo estudo de textos de longa tradição e da língua latina, concebida como suporte necessário à comunicação, à persuasão e ao pensamento, a integração [...]” (BRAGA, 2005, p. 67), objetivo que, segundo o mesmo autor, se insere na tendência hegemônica na época, relacionada às humanidades

[...] pela prática dos textos e dos autores, pelo contato com as civilizações fundadoras, pelo exercício da tradução, da imitação e da composição, adquiriu o gosto, o senso crítico, a capacidade de julgamento pessoal e a arte de se exprimir oralmente e por escrito, conforme as normas recebidas. (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 149).

Os conteúdos explicitados nos livros analisados estão coerentes com esse objetivo: “[...] conteúdos gramaticais articulados a exercícios sistemáticos e freqüentes de leitura, tradução, versão, conversação, estudo do vocabulário, comentários e explicações não apenas sobre fatos gramaticais, mas também sobre o conhecimento da civilização romana.” (BRAGA, 2005, p. 67).

Foram esses livros que deram suporte a outra conclusão do autor:

[...] a língua portuguesa tem um papel relevante na metodologia de ensino do latim, especialmente nos dois volumes da *Ars Latina* em que todas as lições são organizadas, inicialmente, em torno de dois eixos: a ‘parte latina’ e a ‘parte portuguesa’, compostas de orações avulsas e pequenos textos nas duas línguas. Os autores, inclusive, remetem os leitores à *Gramática Expositiva. Curso Superior*, do filólogo brasileiro Eduardo Carlos Pereira e à *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. (BRAGA, 2005, p. 68).

Pelos indícios do funcionamento da disciplina Língua Inglesa localizados nos livros didáticos e nos diários de classe, até a década de 1970, os livros eram escolhidos pelos professores e, embora obrigatórios, não ocupavam um lugar central nas práticas escolares, segundo uma das ex-professoras entrevistadas. (RAHE, 2006).

Esses livros “[...] refletem, com clareza, as mudanças nas finalidades do ensino e nos objetivos da disciplina língua estrangeira.” (RAHE, 2006, p. 91). Nos anos de 1960, por exemplo, o livro utilizado, *Inglês para o Colégio*, de Harold Howard Binns, inclui leituras sobre a história da civilização e da cultura nos países de língua inglesa, além de conter poemas e trechos de livros



de autores ingleses, americanos e zeolandeses, uma tendência mais humanística, que vai sendo substituída nas décadas seguintes por uma visão mais pragmática.

Nas décadas de 1980 e 1990, o livro utilizado foi *A new time for English*, de Amadeu Marques, cujos

[...] objetivos são fazer com que o aluno, dentre outros, participe de diálogos simples, empregue corretamente as estruturas aprendidas, leia pequenos textos, compreenda textos simples e compreenda 'a relevância do conhecimento da língua como instrumento de comunicação que lhe possibilitará desenvolver-se cultural e profissionalmente'. (MARQUES, 1990 apud RAHE, 2006, p. 91).

3. Nos pontos de prova

Garimpendo os “papéis velhos”, ainda na fase de organização inicial do arquivo, Oliveira (2009) se deparou com uma fonte não usual: Pontos de Prova.

Segundo a autora, eles formavam “[...] a massa documental mais consistente a respeito da disciplina escolar Francês do Colégio Estadual, práticas e conteúdos ensinados nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ginásio, ainda existente no Arquivo da Escola Maria Constança.” Além disso, “[...] seu bom armazenamento e estado de conservação [...] disposto num período seqüencial de 1942 a 1947 [...]” possibilitaram a escrita da história da disciplina escolar Francês naquela escola. (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Foi necessário criar procedimentos para organizar esse material antes de analisá-lo como fonte para a História das Disciplinas Escolares. A autora elaborou “[...] um quadro de conteúdos (por série, professor e ano letivo), um quadro de enunciados (por série, professor e ano letivo), um quadro de exercícios (por série, professor e ano letivo) e um quadro de temas de exercícios.” (OLIVEIRA, 2009, p. 26).

Esse quadro se constituiu na linha de tempo da história da disciplina escolar Francês na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.



4. Na regulamentação interna da escola

Todas as pesquisas recorreram como fonte prioritária à documentação que identificamos como Regulamentação Interna da escola: livros de atas, ofícios, regulamentos, portarias, relatórios e livros de ocorrência. Esse material, atualmente digitalizado e disponível nos DVDs mencionados, forneceu as primeiras pistas para a reconstituição da história de cada disciplina. Foi assim que cada pesquisador rastreou a inclusão e exclusão de disciplinas, alterações de nomenclatura e carga horária, livros didáticos recomendados, professores que as ministraram, e até mesmo polêmicas como no caso da discussão sobre a exclusão das disciplinas Latim (BRAGA, 2005) e Espanhol (MORAIS, 2007).

Considerações finais

Relembrando Chervel (1990), os arquivos das escolas contêm milhões de páginas escritas que, podem revelar uma história ainda não relatada nem analisada, inclusive e principalmente, sobre a história das disciplinas escolares produtos da escola. Este texto procurou evidenciar exatamente como isso foi possível em uma escola específica.

No entanto, para escrever essa história a partir desses arquivos, é preciso lembrar que a inércia dos documentos nele armazenados só pode ser quebrada com base nas a partir das questões de pesquisa formuladas. Para formulá-las, o pesquisador precisa conhecer as características específicas tanto da história da disciplina em questão quanto da escola que a produziu. Se, em alguns casos, foi possível identificar os professores das disciplinas, sua história e sua formação (BRAGA, 2005; RAHE, 2006; OLIVEIRA, 2009), em outros, é preciso relativizar essa informação quando se depara com um professor que lecionou muitas disciplinas em uma determinada escola. (MORAIS, 2007). Como Julia (2001) alerta, é preciso recontextualizar as fontes, tanto num processo de cotejamento com outras fontes primárias, como com informações provenientes de outro tipo de fonte como as entrevistas.

As últimas pesquisas realizadas no âmbito do Observatório de Cultura Escolar vêm incorporando uma tendência teórico-metodológica que implica novas configurações no tratamento das fontes. Trata-se de pesquisa sobre "cultura material" que analisa a configuração da história do currículo desta escola, nos suportes materiais que constituem indícios e vestígios dessa história no



período de 1939 a 1970; articulando as informações obtidas na iconografia, nos uniformes, nos objetos, nos móveis, nos equipamentos e nos utensílios escolares, com as fontes documentais escritas, já inventariadas.

Nesse sentido, recorre-se ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989, p. 143) para quem “[...] o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural [...]”, numa operação historiográfica “de caça” procurando “pistas” que, partindo da singularidade, possibilitem descobrir o universal.

Para que esse processo seja mais amplo e profundo, é fundamental a organização dos arquivos escolares como um processo coletivo, fundamentado em sólida base teórica tanto da história das instituições escolares, do patrimônio histórico, da organização de arquivo, quanto da arquivística e da museologia. (MORAES; ZAIA; VENDRAMETO, 2005).

No caso da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, o arquivo encontra-se atualmente organizado, com grande parte dos documentos digitalizados e acessíveis. No decorrer desse processo, concluiu-se que a parceria com a escola é estratégia fundamental ao lado da tarefa de organização do arquivo e facilitação do acesso às informações armazenadas, assim como a utilização das tecnologias digitais, possibilitando a escrita da história de outras disciplinas escolares.

Aliado ao esforço de pesquisar uma escola e organizar seu acervo documental existe igualmente a necessidade de reunir esforços da própria comunidade escolar, dos “diferentes agentes das práticas escolares” (MORAES; ZAIA; VENDRAMETO, 2005) como diretores, professores, funcionários e alunos com o objetivo de despertar o interesse pela preservação da memória histórica da escola, fazendo nascer um entendimento e interesse para a produção do conhecimento histórico.

O significado que poderia conter a preservação daquele patrimônio histórico e cultural para a comunidade em torno da escola adquire um sentido mais amplo: a necessidade de uma política de preservação patrimonial com vistas a alcançar outros estabelecimentos de ensino.

Em 2007, com a responsabilidade de dar um retorno à comunidade escolar, foi organizado um evento na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, que contou, dentre outras atividades, com uma exposição das dissertações que tiveram como objeto de estudo a instituição escolar. Nessa exposição, os alunos, professores e funcionários em geral puderam ver a



materialização das pesquisas e a importância de ter guardado aquele acervo e, principalmente, entender a função de um arquivo histórico escolar.

Sem perder de vista as duas das principais missões de um arquivo histórico escolar: preservação do acervo e disponibilização para a comunidade em geral da memória histórica de uma instituição escolar, o acervo dos documentos reunidos nesse arquivo escolar e acessado tanto quanto objetos de investigação como quanto fontes históricas contribuíram para a formulação de pesquisas que deram origem a treze produtos acadêmicos diretos, sendo onze dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

Notas

- ¹ Esse conjunto é composto pelos trabalhos: *Música na Cultura Escolar: as práticas musicais no contexto da Educação Artística (1971-1996)*, de Campos (2004); *O Ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)*, de Braga (2005); *A Disciplina Língua Portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande (1960-1980)*, de Pereira (2005); *Escola e Cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande, MS (1954-2004)*, de Adimari (2005); *A Disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964*, de Braga (2006); *O Ensino de História nas séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança, de Cardoso (2006)*; *A História da Disciplina Língua Espanhola Expressa nas Leis e na Cultura Escolar do Colégio "Maria Constança" em Campo Grande-MT (1953-1961)*, de Moraes (2007); *Por uma História do Currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares*, de Rocha (2007).
- ² Esta instituição escolar, inaugurada em 1939, foi o primeiro ginásio público da cidade de Campo Grande, na época Mato Grosso, e teve como primeiro nome Liceu Campograndense. Em 1954, o nome foi alterado para Colégio Estadual Campograndense, e finalmente, em 1971, recebeu o nome que figura nos dias atuais, Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.
- ³ Trata-se do projeto "Tempo de cidade, lugar de escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de escolas exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880-1970)", desenvolvido de 2005 a 2007, financiado pelo CNPq (Edital 19/2004 - Universal). Sua origem vincula-se à produção do grupo de pesquisadores envolvidos, voltada para o estudo de determinadas instituições escolares cujas histórias pareciam indicar uma estreita relação com as histórias das respectivas cidades: o Liceu de Humanidades de Campos, em Campos dos Goytacazes/RJ; o Grupo Escolar Conde do Parnahyba, em Jundiá/SP; o Liceu Campograndense, hoje denominado Escola Estadual Maria Constança Barros Machado em Campo Grande/MS; e o Colégio Estadual de Uberlândia/MG. O período histórico analisado inicia-se com a data de fundação da mais antiga entre as escolas analisadas (MARTINEZ; BOYNARD, 2004) e termina no último ano antes da implantação da lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que alterou profundamente as características do ensino secundário, transformando os antigos Colégios e Ginásios em "Escolas de 1º Grau" ou "1º e 2º graus". Partindo da hipótese de que tais escolas seriam escolas exemplares, isto é, percebidas como ligadas à



própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessas cidades, em momentos históricos específicos, foram selecionadas algumas chaves de análise que possibilitassem compreender como essa exemplaridade se expressou na cultura escolar de cada escola nos momentos históricos em que se tornou mais clara. As chaves de análise selecionadas foram: os edifícios; os alunos, os professores e as práticas. Concluiu-se que, de alguma forma, a história registrada nos arquivos dessas escolas explicita que, de formas diferentes, em algum momento de sua história, cada cidade foi considerada estratégica em sua região e essa situação impulsionou seu desenvolvimento. Nesse processo, as escolas “exemplares”, foram produzidas como forma de completar esse desenvolvimento e essa posição estratégica.

Referências

ADIMARI, Maria Fernandes. **Escola e cidade**: os sentidos dos espaços no Maria Constança, Campo Grande, MS (1954-2004). 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

ASSIS, Wanderlice da Silva. Bibliotecas escolares nos primeiros ginásios de Campo Grande, MT: décadas de 1920-1960. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2009.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9578-Arquivos**. Rio de Janeiro, 1986.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.

BRAGA, Horácio. **O ensino de latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil** (1939-1971). 2005. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

BRAGA, Paulo Henrique Azuaga. **A disciplina educação física no Maria Constança**: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

CAMPOS, Nilcéia. **Música na cultura escolar**: as práticas musicais no contexto da educação artística (1971-1996). 2004. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.



CARDOSO, Maria Angélica. **O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na Escola Estadual Maria Constança**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 147-170, jul./dez. 1999.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Tradução Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

188 MARTINEZ, Silvia. Alicia; BOYNARD, Maria Amélia. Memórias de 1955: o (re)nascer do Instituto de Educação de Campos. In: GANTOS, Marcelo (Org.). **Campos em perspectiva**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2004.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ZAIA, Iomar Barbosa; VENDRAMETO, Maria Cristina. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pró-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 117-133, jan./abr. 2005.

MORAIS, Rosana Sant'Anna de. **História da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio "Maria Constança" em Campo Grande-MT (1953-1961)**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

OLIVEIRA, Stella Sanches de. **A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-Grandense (1942-1962)**. 2009. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo**: teoria e prática. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.



PEREIRA, Rosimeri da Silva. **A disciplina língua portuguesa nos trilhos da lei, na prática dos livros didáticos e na memória de alunos e professores em Campo Grande** (1960-1980). 2005. 302 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

PESSANHA, Eurize Caldas (Org.). Perspectivas para a história das disciplinas escolares. In: SILVA, Denize Elena Garcia da; LARA, Glaucia Muniz Proença; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Estudos de linguagem: inter-relações e perspectivas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

_____. Entrevendo o currículo: um estudo sobre os cadernos escolares de duas normalistas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos à vista**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008.

_____. História de disciplinas escolares em uma escola exemplar em Mato Grosso do Sul: possibilidades de uma história da cultura escolar (1939-2002). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristovão, v. 4, n. 4, p. 31-41, jan. 2010.

PESSANHA; Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado**. 2011. (Software sem registro de patente).

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emilia Borges. **Fontes para a história da cultura escolar em Campo Grande/MS**: relatório final de projeto de pesquisa financiado pela UFMS. Campo Grande, MS, 2002.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emilia Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira da Educação**, São Paulo, n. 27, p.57-69, set./dez. 2004.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Uma sólida instrução fundamental para formar cidadãos: história das orientações sobre práticas curriculares de uma "escola exemplar" em Campo Grande/MT, ao final da década de 1930. **História da Educação**, Pelotas, v. 14, n. 31, p. 11-35, maio/ago. 2010.

RAHE, Marta Banducci. **A disciplina língua inglesa e o "sotaque norte-americano"**: uma investigação das práticas docentes (1955-2005). 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

ROCHA, Adriana Alves de Lima. **Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960**: cultura docente, práticas e materiais curriculares. 2007.



93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PESSANHA, Eurize Caldas. Tempo de cidade, lugar de escola. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 5, p. 109-121, dez. 2006.

_____. Observatório de cultura escolar: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo. In: AMORIM, Antonio Carlos; PESSANHA, Eurize Caldas (Org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. 2007. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Potencialidadescompleto.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. Observatório de cultura escolar: ênfases e tratamentos metodológicos da pesquisa sobre currículo. In: AMORIM, Antonio Carlos (Org.). **Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. 2007a. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Passagens-completo.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. Observatório de cultura escolar: como nossas pesquisas concebem a prática e como operamos com ela? In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto S.; AMORIM, Antonio Carlos. (Org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** 2008. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

TOLEDO, João. **Didática (nas escolas primárias)**. 2. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.

VALETTE, Jean-Jacques. **O papel dos arquivos na administração e na política de planificação nos países em desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1973.

Profª. Dra. Eurize Caldas Pessanha
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Campo Grande |
UFMS
Centro de Ciências Humanas e Sociais



Professora Associada | Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura
Escolar
E-mail | eurizep@hotmail.com

Doutoranda Stella Sanches de Oliveira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Campo Grande |
UFMS
Bolsista CAPES
Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar
E-mail | oliveira_stella@terra.com.br

Ms. Wanderlice da Silva Assis
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Campo Grande |
UFMS
Bibliotecária | Biblioteca Central
Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar
E-mail | wanderlice.assis@ufms.br

191

Recebido 10 out. 2011

Aceito 23 nov. 2011



Bem-vindas Metáforas¹!

Welcome metaphors!

Analwik Tatielle Pereira de Lima
Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia | Natal

Resumo

O artigo propõe a reabilitação do conhecimento por analogia, procurando destacar o pensamento metafórico e sua capacidade de aproximação, re ligação e diálogo entre a ciência e o imaginário. Destaca o papel da metáfora como racionalidade imaginativa fundamental na construção do pensamento criador; reúne alguns autores que vêm atribuindo às metáforas um papel importante em suas produções, construindo novas formas organizacionais do conhecimento e, por fim, considera o alimento como metáfora transmigrada para o campo da Educação, uma estratégia ou método de experimentar e religar sentidos, sentimentos e imagens que integram e delimitam o mundo da vida, incluindo o corpo, a estética e o saber sensível, como domínios indispensáveis para se compreender o mundo e o ser humano.

Palavras-chave: Metáfora. Conhecimento. Educação.

Abstract

The article proposes the rehabilitation of knowledge by analogy, seeking to highlight the metaphorical thinking and their ability to approach, rewiring and dialogue between science and imagination. Highlights the role of metaphor as imaginative rationality instrumental in building the creative thinking; gathers some authors who have attributed to metaphors play an important role in their production, building new organizational forms of knowledge and, finally, consider food as metaphor transmigrate to the field of education, a strategy or method to try and reconnect senses, feelings and images that comprise and define the world of life, including the body, namely the aesthetic and sensitive areas as needed to understand the world and human beings.

Keywords: Metaphor. Knowledge. Education.



O papel da metáfora no pensamento criador

A palavra metáfora deriva do latim *metaphòra*, trazido do grego *metaphorá*, que significa mudança, transposição. “Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamam metaphorai. Para ir para o trabalho ou voltar para casa, toma-se uma “metáfora” um ônibus ou um trem.” (CERTEAU, 2001, p. 199). De fato, assim como os transportes coletivos de Atenas, as nossas próprias narrativas e relatos cotidianos, literários e científicos são itinerários capazes de atravessar e organizar lugares, conduzir, deslocar e transportar sentidos, sentimentos e imagens relacionados à nossa maneira de estar e ser no mundo, condensando os signos e apresentando, de forma literal, uma equivalência figurada. (CERTEAU, 2001).

Segundo a filósofa María Zambrano (2000, p. 19-20), por uma metáfora habitualmente entende-se uma forma imprecisa de pensamento. Entretanto, a autora acredita que a metáfora desempenhou na cultura uma função mais profunda, que é a de “[...] definir uma realidade inabarcável pela razão, mas propícia a ser captada de outro modo. E é também a sobrevivência de algo anterior ao pensamento, pegada num tempo sagrado e, portanto, uma forma de continuidade com tempos e mentalidades passadas, coisa tão necessária numa cultura racionalista.”

Nesse contexto, o argumento por analogia e o uso de metáforas são considerados como uma forma de raciocínio indispensável a todo pensamento criador. No entanto, devido à multiplicidade de aspectos evocados e mesmo à sua **ambiguidade**, a metáfora pode exercer um efeito mais poderoso na nossa imaginação e na nossa emotividade do que a analogia, expressão matricial da metáfora. Apesar dessa evidência, com a dicotomia entre verdade e razão de um lado, e arte, sentimentos humanos e imaginação do outro, marginalizou-se durante muito tempo a metáfora, que foi desprezada e considerada alegórica no caminho do conhecimento ocidental.

Por um lado, o mito do objetivismo, que dominou a cultura ocidental, e em particular, a filosofia, entendia a linguagem como mero espelho da realidade material e, nesse contexto, a metáfora seria um ornamento **linguístico** sem nenhum valor cognitivo, além de ser indesejada no conhecimento científico, que priorizou uma linguagem literal, considerada clara, precisa e determinada, pois, **assim, se acreditava** que era possível compreender o mundo exterior e agir eficientemente nele, em busca de verdades absolutas e incondicionais.



Por outro lado, no século XX, primeiramente na filosofia, há uma reformulação profunda na maneira de conceber a objetividade, a verdade, o sentido e a própria metáfora, que passou a ser vista como figura de pensamento e não apenas de linguagem. De acordo com o mito do subjetivismo, o conhecimento precisaria ir além da informação dada pela realidade objetiva e considerar as emoções, a intuição, a imaginação e os sentimentos humanos para que pudesse tornar essas dimensões de nossas vidas mais significativas. Todavia, o que tanto o mito do objetivismo quanto o mito do subjetivismo ignoram é o modo como compreendemos o mundo por meio de nossa interação com ele.

A matriz de conhecimento experiencialista sugere que as noções objetivistas e subjetivistas não são opostas.

Em uma perspectiva experiencialista, a verdade depende da compreensão que emerge da ação humana no mundo. É por meio de tal compreensão que a alternativa experiencialista satisfaz à necessidade objetivista de uma explicação da verdade. É por meio da estruturação coerente da experiência que a alternativa experiencialista satisfaz à necessidade subjetivista de sentido pessoal e significativo. (LAKOFF; MARK, 2002, p. 348-349).

194

É por meio da explicação experiencialista da compreensão, que oferece uma perspectiva mais rica de importantes áreas da experiência em nossas vidas diárias, como a comunicação interpessoal e a compreensão mútua; a autocompreensão, os rituais pessoais e cotidianos, a experiência estética e a política, que os autores George Lakoff e Mark Johnson, na obra "Metáforas da vida cotidiana" (2002), atribuem às metáforas um status epistemológico e sustentam a tese de que, sem a sua atuação constante, o pensamento em si se tornaria impossível. Para eles, "[...] a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação [...]" (LAKOFF; MARK, 2002, p. 45), ou seja, na nossa maneira de perceber e compreender o mundo, a cultura e a nós mesmos, tendo como via de acesso o nosso próprio corpo. Desse modo, corpo e mente não são entendidos de forma fragmentada e não se separam no processo de construção do conhecimento.

A metáfora é, pois, uma racionalidade imaginativa, um meio de criar novas ordens de compreensão do fenômeno investigado, sentidos novos, similaridades, além de definir uma nova realidade, ao acionar no sujeito do conhecimento processos de experimentação que operam relações entre



sujeito e objeto, homem e mundo, natureza e cultura, mito e logos, ciência, arte e filosofia, vida e **ideias**, o saber científico (explicação) e o das humanidades (compreensão). Ela é um dos mais importantes “operadores cognitivos” para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade, como nossos sentimentos e experiências estéticas e sensoriais. (MORIN, 1996; LAKOFF; MARK, 2002). “É como se a habilidade de compreender a experiência por meio da metáfora fosse um dos cinco sentidos, como ver, ou tocar, ou ouvir, o que quer dizer que nós só percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas.” (LAKOFF; MARK, 2002, p. 358).

O status epistemológico da metáfora: a metáfora como alimento

Percebendo a complementaridade entre analogia e lógica, compreensão e explicação, e acreditando que a maneira como nos foi ensinada a ver o mundo não é única, muitos pesquisadores vêm atribuindo às metáforas um papel importante em suas produções, construindo assim novas formas organizacionais do conhecimento e **atribuindo** significado ao processo de conhecer.

Muitos momentos na história da ciência foram ilustrados por imagens que se transformaram em metáforas, como nos mostra, por exemplo, Hubert Reeves e Max Milner. Reeves lembra que, antes do final do século XIX, a física era dominada por duas imagens de objeto: a bola e a onda, ambas delimitadas por leis eternas e imutáveis que descreviam o comportamento das forças da natureza. Entretanto, as diversas incursões do pensamento humano na compreensão da realidade criaram outras maneiras de perceber e agir no mundo e, nesse contexto, as imagens de objeto da física clássica foram substituídas pelas imagens de ação da física contemporânea, que tiveram um papel fundamental **na medida em que** possibilitaram uma compreensão de universo que ultrapassava a linearidade e a noção de causa e efeito única e perfeitamente determinável, tão defendida em séculos anteriores. Para Reeves (1994, p. 14), “A grande vantagem da imagem de ação é que ela pode ser exportada para fora do campo das dimensões que nos são familiares, sem perderem a sua eficácia. As imagens de objeto, ao contrário, são relativamente pouco exportáveis, e quando se insiste, elas nos levam a contradições e a bicos sem saída.” Essas contradições, no entanto, tornam-se extremamente importantes



para novas elaborações do pensamento e para o surgimento de outras imagens e metáforas do mundo vivo.

Enquanto Hubert Reeves demonstra que as imagens de ação da física contemporânea são aparentemente transportáveis a todos os níveis atômicos, subatômicos, estelares, galácticos e universais, o que as torna eficazes e válidas. **Mesmo** quando elas se **encontram** além das nossas percepções habituais, Max Milner mostra o poder que os instrumentos ópticos como o espelho, a lupa, o par de óculos, o microscópio, o telescópio, entre outros, possuem, ao abrirem um outro espaço no tecido compacto das aparências, desde o século XVII até o século XIX, quando a óptica alcança um grau de aperfeiçoamento e sistematização, a ponto de **se tornar**, de alguma forma, o modelo de inteligibilidade racional daquela época. Ao considerar as relações entre ciência e imaginário, não opondo uma visão poética a uma visão científica do mundo, Milner (1994, p. 34), considera que a metáfora óptica “[...] não é apenas uma expressão figurativa que remete a uma realidade de outra ordem. Da visão material à visão imaginária existe metáfora certamente, mas no sentido literal de “transporte” de um lugar a outro, onde as mesmas realidades são vistas sob uma luz diferente.”

196

Segundo Milner, a interferência entre ciência e imaginário no estudo da óptica tornou inevitável a passagem metafórica entre essas duas realidades constituintes do mundo humano e por muito tempo colocadas de forma separada uma da outra na história do pensamento. Para ele,

[...] no domínio da ótica, a ciência e o imaginário evoluem conjuntamente, sendo que o imaginário se aproveita tanto dos conceitos e instrumentos como das lacunas e frustrações, introduzidos pela ciência, para instalar nesse espaço interrogações e angústias, radicadas no universo pulsional dos indivíduos, mas que não teriam como se manifestar, se as modificações da existência coletiva ou das representações do mundo, provocadas pela ciência [...] não relançassem a produtividade do imaginário em direções novas. (MILNER, 1994, p. 5).

Vale ressaltar, ainda, que a crise da óptica cartesiana, apesar de ter provocado inicialmente uma angústia fundamental dos sujeitos que se valiam dos instrumentos ópticos como único foco de conhecimento, inclusive do humano, também possibilitou a criação de uma nova imagem do mundo, “[...] um mundo elástico, inobservável de um ponto de vista único, e onde as



dimensões e as distâncias variam segundo o jogo das partículas e das energias que animam o seu movimento.” (MILNER, 1994, p. 45).

Outros pensadores, mais afeitos às **ideias** da ciência da complexidade, também indicaram em seus estudos e pesquisas a importância da metáfora como ingrediente indispensável e indissociável da ciência, da arte e da vida humana. Entre eles, **destacam-se** – Ilya Prigogine, Fritjof Capra, Henri Atlan, Edgar Morin e Conceição Almeida.

Segundo Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química em 1977, os símbolos da ciência poderiam ser representados por três grandes metáforas, que marcam fortemente o progresso, o desenvolvimento e a trajetória histórica da aventura humana. A metáfora da ciência para o século XVII correspondeu ao relógio, enquanto no século XIX, a metáfora representava o motor térmico. **Observa-se** que essas duas imagens têm a ver com uma ciência regida por leis eternas, determinismos e verdades absolutas, que influenciaram os estudos e descobertas daqueles períodos. Para o século XX, entretanto, Prigogine considera a metáfora da obra de arte como símbolo de um novo tempo e de uma nova ciência, pautada numa leitura mais próxima do real e mais presente na vida de cada um de nós, porque mais comprometida com os desafios de seu tempo.

A metáfora da obra de arte à qual se refere Prigogine encontra-se representada na figura do deus Siva, ou Shiva, importante divindade hindu. Paradoxal e, ao mesmo tempo, complementar, Shiva contém em si os poderes da criação e da destruição. Seus quatro braços representam sua tremenda capacidade de atuar no mundo e, assim, transformá-lo. Senhor da dança, Shiva atua sobre os demônios que personificam a ignorância e a ilusão. Seu poder de criação encontra-se representado por um tambor de ampulheta, que carrega em uma de suas mãos, com o qual indica o ritmo cósmico e o fluir do tempo. Em outra mão, traz uma chama, que simboliza tanto a destruição, como, em contrapartida, a renovação ou transformação, uma vez que nada que tenha passado pelo fogo permanece o mesmo. O alimento vai ao fogo e se transforma, a água evapora e os corpos cremados viram cinzas. As outras duas mãos do deus encontram-se em gestos específicos. A direita, cuja palma está à mostra, representa um gesto de proteção e bênção. A esquerda simula a tromba de um elefante, capaz de destruir obstáculos. Para Prigogine, há certamente algo que marca a passagem do homem pela vida, e a arte seria uma dessas marcas. Ao simbolizar a obra de arte como metáfora da ciência do século XX, representada pela dança do deus Shiva, Prigogine acredita que



destruição e criação, irreversibilidade e imprevisibilidade, caos e organização, complementam-se mutuamente.

Também acreditando no possível diálogo entre a cultura científica e a humanística, o físico norte-americano Fritjof Capra admite uma correlação entre as visões de mundo ocidental e oriental, visualizada em seu estudo comparado entre a unicidade da matéria na física contemporânea e a visão unitária das filosofias orientais. Os investimentos da física contemporânea não admitem mais ser o universo um sistema mecânico composto por uma multiplicidade de partículas elementares interagindo e se separando umas das outras independentemente, mas um conjunto dinâmico de eventos interconectados; unicamente as suas interações determinam a estrutura da realidade. Sendo a realidade um conjunto de correlações, as partículas seriam um dos tipos específicos de correlação, uma troca de energia e informação.

Diferentemente da concepção de universo, proposta pela física clássica, reconhecida e válida especialmente a partir do século XVII, o universo proposto pela física contemporânea, em qualquer teoria ou modelo utilizado por ela, evoca noções das tradições orientais, particularmente as do budismo, que valorizam a realidade dinâmica expressa pela unificação dos contrários e pela interdependência dos fenômenos. Para Capra (1993, p. 129), a ecologia, em seu sentido mais amplo, seria uma dessas apostas, visto que ela "[...] insiste sobre a interdependência fundamental de todos os fenômenos e sobre a natureza intrinsecamente dinâmica do Universo."

A própria noção de física tem implicações dinâmicas, pois o termo *physis*, de onde deriva "física", era entendido de forma unívoca na era pré-socrática, quando a filosofia, a religião e a ciência não eram consideradas realidades separadas. Para Capra, uma mesma raiz, portanto, deu nascimento à "ciência" no Ocidente e ao "misticismo" no Oriente. Assim, Fritjof Capra compara o fluxo incessante da matéria à dança cósmica de Shiva, divindade para quem todos os elementos do mundo, criação e destruição permanente da matéria, não são fundamentais, mas ilusórios e cambiantes, como propõe os ideários da física contemporânea.

Já o médico e biofísico Henri Atlan (1992) cria a metáfora do cristal e da fumaça para se referir aos processos de auto-organização dos sistemas vivos. Ao descrever as organizações vivas, Atlan mostra que os seres vivos não são estáticos e rígidos como é possível perceber em uma ordem repetitiva,



perfeitamente simétrica, cujos modelos físicos mais clássicos são os cristais; nem evanescentes e transitórios, complexos e imprevisíveis em seus detalhes como a fumaça; mas que há uma coexistência entre noções opostas, como a repetição, a regularidade e a redundância, de um lado, e a variedade, a improbabilidade e a complexidade do outro, que resultam em fluidez, mobilidade e dinamicidade nesses seres. Além disso, qualquer tentativa de fixar essas estruturas dinâmicas tanto nos laboratórios como em nossa representação, faz com que elas caiam em uma forma de morte, o que não quer dizer que não seja possível descrever sua lógica.

Desse modo, Henri Atlan descreveu a lógica dos seres dotados de propriedades de auto-organização, tanto organismos vivos ou modelos que tentam simulá-los, como também quis estender algumas dessas considerações a outros sistemas e outras organizações, em particular, os humanos. Seus estudos partem de preocupações biológicas. Entretanto, ele leva em consideração não apenas a objetividade científica, tão cara ao mundo acadêmico, mas também utiliza, **em sua pesquisa**, os textos da tradição antiga, em especial a judaica e a greco-romana, demonstrando que o processo de auto-organização não é senão a criação da ordem a partir da desordem, situando o ser vivo na interconexão entre a vida e a morte.

O sociólogo Edgar Morin, artesão de um conhecimento multidimensional dos fenômenos humanos, é outro pensador que se vale de metáforas para construir e problematizar o pensamento complexo em seus estudos. Entre as que foram criadas por ele, **encontram-se** três: a metáfora do cálice de vinho do Porto, a metáfora da tapeçaria e a metáfora do abraço.

Inspirado em seu amigo astrofísico Michel Cassé, e na aprendizagem da religação e problematização dos fenômenos, Morin (2002) afirma que em um cálice de vinho do **Porto**, existe a formação de partículas e macromoléculas que se juntaram na Terra para dar origem à vida, há cerca de 7 a 15 milhões de anos, desde os primeiros segundos do universo, como é o caso do hidrogênio e dos produtos do átomo de carbono, havendo ainda a evolução do mundo vegetal, até o aparecimento da vinha selvagem, como também a evolução do mundo animal, em especial dos seres humanos, uma vez que a criação de ferramentas e técnicas permitiram extrair o sumo da uva e transformá-lo, pela fermentação, em vinho. Assim, em um simples cálice de vinho do Porto podemos observar toda a história cósmica e humana, presente numa bebida tão singular e característica de uma região de Portugal. Já a



metáfora da tapeçaria é descrita por Morin (1991) como um conjunto de fios diversificados, sejam eles de linha, de seda, de algodão e de lã, com cores variadas, em que, a partir de sua observação, é impossível o conhecimento das leis e princípios de cada um desses tipos de fios e, além disso, a soma dos conhecimentos sobre cada um deles é insuficiente para conhecer tanto a realidade já tecida, ou seja, as qualidades e propriedades próprias a essa textura, como sua forma e configuração.

Almeida, ao se referir a Edgar Morin, afirma que:

[...] enquanto a metáfora do cálice de vinho do Porto exibe o poder sintético/sincrético da relação cosmos-vida-cultura-singularidade, e a tapeçaria permite a compreensão da bricolagem de fragmentos heteróclitos, numa nova organização do capital coletivo que prefigura a cultura humana, o vocábulo "abraço" evoca o movimento e a estratégia, quer dizer, a arte de expressão do pensamento complexo. (ALMEIDA, 2000, p. 18).

200

Assim, a autora, seduzida pela força misteriosa das metáforas, acolhe a metáfora do abraço proposta por Morin para falar de uma compreensão da ética mais afeita às provocações e princípios da complexidade, uma "[...] ética como estética de vida, porque acredita que o abraço, tanto a idéia quanto o ato, facilita a emergência de estados cognitivos capazes de expressar o vigor de nosso compromisso com os destinos da terra-pátria. E o faz sem comprometer a ternura do sujeito e a harmonia que pode aflorar do campo tensional da convivência humana." (ALMEIDA, 2000, p. 18).

Multiplicando o valor operativo das metáforas, a antropóloga Maria da Conceição de Almeida cria outras para propor uma ciência que sonha e busca dialogar com os mistérios da vida e com o inexplicável. Para ela, a relevância da metáfora não se reduz ao papel de ampliação da compreensão dos fenômenos que desejamos conhecer, apesar de acreditar ser primariamente esse o seu papel. Não se reduz também a um estado anterior de gestação dos conceitos e leis científicas. A metáfora pode ser concebida como "[...] uma operação do pensamento pautada pela mobilização do espírito diante do mundo [...] uma estética cognitiva marcada pelo desenraizamento conceitual e pela reordenação das narrativas consagradas." (ALMEIDA, 2003, p. 24). Nesse sentido, a autora problematiza uma reflexão a respeito da ciência, da



cultura e da ética do pensamento a partir da construção de metáforas como a dos castelos de areia e a da flor de cacto.

Relembra, portanto, a capacidade do ser humano de poder construir sonhos através de suas próprias mãos, “[...] veículos de onde flui criatividade capaz de transformar areia em castelos.” (ALMEIDA, 2003, p. 25). Ao imaginar a cena de crianças que constroem castelos de areia a meio caminho entre a areia muito seca e as últimas ondas que deitam constantemente na praia, Almeida discute o ritual da vida em sociedade e sugere que cabe a cada dia, e a todos nós, estarmos continuamente construindo castelos de areia, sonhos que tanto operam confluências, encontro, multiplicação, como também, muitas vezes, nos deixam ilhados em nossos porões.

Entretanto, não é somente pela metáfora da modelagem da areia da praia que Almeida faz pensar como temos operado a construção da vida em sociedade. A autora nos guia por outras variações de terra que também têm servido como matéria-prima para os fazedores de sonhos. Assim, leva-nos à Beócia, na antiguidade grega, para mostrar pequenas estatuetas esculpidas em terracota, que ficaram famosas pela perfeição de suas formas; a mesma terracota capaz de esculpir uma parte do corpo transformada pela liturgia em *ex-voto*, ou ainda o mesmo barro que os habitantes das comunidades rurais se utilizam para a construção das casas de sapê, comuns no Nordeste do Brasil. Tudo isso para nos ajudar a pensar a cultura, o conhecimento, a ética e a sociedade em que vivemos e observar que, além da terra apropriada, é necessário o ponto certo de umidade, de compactação correta, de cuidado e zelo para podermos reformar e construir um conhecimento, uma ética e uma sociedade que estejam mais próximos dos bons sonhos e das boas utopias. “O “caminho do meio” entre a razão e a emoção, entre a prosa e a poesia, entre o conceito e a noção talvez seja o terreno apropriado para pensar uma ciência que não se reduz a explicar o mundo, porque quer, também, dialogar com seus mistérios e com o inexplicável.” (ALMEIDA, 2003, p. 31).

Ao lado da metáfora dos castelos de **areia**, aparece a metáfora da flor de cacto, para nos lembrar que, se nem tudo são flores, nem tudo, por outro lado, são espinhos. Almeida nos convida a olhar a mata atlântica na região amazônica, o deserto do Arizona ou a vegetação do **semiárido** do Nordeste do Brasil, para observar a exuberância da estética da flor de cacto. “Em meio a uma população numerosa de espinhos distribuídos por toda a extensão do corpo da cactácea, e nem sempre na parte mais proeminente do vegetal, uma



estranha e exótica flor branca, vermelha ou amarela, aparece [...]”, para nos dizer que “[...] é possível abrir espaços criativos, desejantes e libertários [...]”, espaços que, de fato, operem uma ética do pensamento mais afinada com o diálogo e a convivialidade, do que com os preceitos normativos e as verdades unitárias presentes em muitas maneiras pelas quais percebemos e compreendemos o mundo. (ALMEIDA, 2003, p. 32).

Um outro pensador, o médico e etólogo Boris Cyrulnik, indica a metáfora de um foguete com dois andares para ilustrar a **ideia** de que o encantamento do mundo é um produto da evolução, partindo do mundo sentido, de ordem biológica, em que estamos sujeitos ao conflito incessante da dupla pressão genética e ecológica, e evoluindo para um mundo não sentido, através do qual nos submetemos às representações que inventamos e herdamos dos nossos pais e do grupo social no qual estamos inseridos. Nesse sentido, “[...] para que o segundo andar do foguete graveite na órbita, escapando à lei da atracção terrestre, foi, primeiramente, preciso respeitar esta lei, portanto descobri-la para a utilizar”. Por essa razão, “[...] o segundo andar voga em direcção ao planeta dos sinais, porque o primeiro respeita as leis da natureza, para melhor se arrancar dela.” (CYRULNIK, 1997, p. 10). Ao se valer de experiências e observações propostas pela etologia animal e humana, Cyrulnik afirma que não se trata de separar, de promover uma cisão entre o ser humano, a natureza e os demais seres vivos, visto que ele pertence, tal como os outros animais, a um mundo vivo onde, diferentemente deles, ocupa um lugar humano. Mas de reconhecer que nele, além dos cinco sentidos, há um sexto, representado pela linguagem falada e através do qual inventamos, sem cessar, o mundo do artifício simbólico e técnico, habitando, assim, o despercebido.

Já a filósofa espanhola María Zambrano, ao descrever a metáfora como a maneira de apresentação de uma realidade, que não pode exprimir-se de modo direto, considerada como a única forma em que certas realidades podem tornar-se visíveis aos torpes olhos humanos, propõe a metáfora do coração, como uma forma de compreender vida e conhecimento. Para a autora, a filosofia mais pura desenvolveu-se no espaço traçado por uma metáfora, a da visão e da luz inteligível, que adquiriu, por muito tempo, uma forma decisiva e fundamental de conhecimento. Na metáfora do coração, a luz e a visão desempenham um papel importante, mas já não se referem ao órgão do pensamento, como metáfora da visão intelectual, e sim a uma víscera secreta e delatora: o coração. Na história, o coração sofreu altos e baixos maiores que



a razão, e abarcou outra metáforas além da visão, tal como a do fogo “coração em chamas” além de estar aparentado e se confundir, às vezes, com algo ainda mais obscuro e misterioso que ele: o sangue. É, portanto, uma entranha que possui feridas vivas, das quais emana constantemente uma gota de sangue que impede sua cicatrização.

Entretanto, Zambrano (2000, p. 22) argumenta que, na terminologia popular, o coração não é fogo, mas parece apresentar-se sob a forma de símbolos espaciais, como um espaço que dentro de cada ser humano se abre para acolher certas realidades; “[...] lugar onde se albergam os sentimentos indecifráveis, que saltam por cima dos juízos e daquilo que pode ser explicado.” Além de conter um peso que equivale ao do universo inteiro, como se nele pesasse a vida de alguém que, na vida, não pudesse mais vivê-la. Assim, o coração passa a ser o símbolo de representação máxima de todas as entranhas da vida, “[...] é a víscera mais nobre porque leva consigo a imagem de um espaço, de um dentro obscuro secreto e misterioso que, em algumas ocasiões, se abre.” (ZAMBRANO, 2000, p. 23). E ainda assim, ao se oferecer, continua a ser interioridade, abre-se sem deixar de ser cavidade, envolvendo, dessa forma, a nossa própria intimidade.

O coração diferencia-se do pensamento, visto que é nessa ação delicada e infinitamente arriscada de abrir-se que a vida de todas as demais entranhas a ele associadas são comprometidas. O próprio coração arrisca-se, uma vez que delas ele é também dependente e não pode se desligar, o que significa “[...] estar e permanecer sempre e em todo o momento vivo, pois vida é esta incapacidade de um órgão desligar-se de outro, um elemento de outro; esta impossibilidade de dissociação que é tão arriscada, porque, ao não existir separação, quando chega é fatalmente a morte.” (ZAMBRANO, 2000, p. 24). Já o pensamento tem vida própria, independente e solitária, conseguindo, assim, a sua superioridade, mas uma superioridade sem heroísmo, pois nunca arrisca, nem padece, porque, **ao libertar-se da vida**, nada tem que temer da morte.

Há ainda outros autores, pesquisadores do Grupo de Estudos da Complexidade da UFRN, que semelhantes aos já citados anteriormente, consideram de igual importância o papel das metáforas na elaboração do pensamento criador. Suas construções epistemológicas demonstram, em grande parte, que as metáforas tornam-se relevantes por apontar a educação como um processo que inclui formação, **autoformação** e reintrodução do sujeito ao longo da produção de conhecimentos, encorajando os educadores



a edificar uma aprendizagem capaz de repor a dignidade da condição humana. (MORIN, 2006).

Assim, Fátima Araújo (2005) se apropria da metáfora da fogueira para tentar compreender a força de combustão das experiências de vida na formação docente, tendo como foco principal transpor para a realidade dos professores o exercício reflexivo de sua docência, mediante a redescoberta de suas vivências, experimentadas e revividas a partir de histórias de si, também denominadas narrativas de formação, que, potencializadas, podem transformar suas práticas em sala de aula. Silmara Marton (2005) vê, **na música**, uma metáfora importante para compreender a complexidade humana, a partir de uma escuta sensível do mundo, por ela propiciada, que mobiliza no sujeito a experimentação de diversos estados do ser, fazendo dialogar sensibilidade, ética e estética, ordem e caos, silêncio e ruído, movimento e pausa, repetição e inovação.

Já Wani Pereira (1999) demonstra a partir da metáfora da obra de arte, **que**, por meio da reflexão do sujeito sobre a sua própria experiência, é possível projetar novas configurações do conhecimento com base na relação entre vida e arte e na busca do entrelaçamento entre pedagogia e complexidade. Sanzia Barbosa (2002), inspirada em Ilya Prigogine, assume a arte como metáfora da ciência do século XXI, apresentando-a como uma montagem. Uma arte capaz de reorganizar nossa percepção do mundo e que exige uma nova linguagem, manifestada na relação de liberdade do artista com a obra, no processo de criação. Dessa forma, o diálogo, a mobilização do sujeito, a criatividade humana, a incerteza e a imprevisibilidade ganham mais força que o domínio, a submissão, a fragmentação e o controle, ao buscarmos compreender a vida, os outros e a nós mesmos. Karenine Porpino (2001) considera a metáfora do abraço como reveladora do desejo de expressão do corpo e da própria existência, por meio da dança e da relação com o outro, na tentativa de acolher a realidade complexa do ser humano e seu entorno.

Não podemos esquecer, no entanto, que o uso determinístico das metáforas pode influenciar a compreensão dos fenômenos e disseminar visões inconciliáveis entre ciência e imaginário, como nos mostra o jornalista científico Marcelo Nogueira Leite, em sua tese intitulada *Biologia total – hegemonia e informação no genoma humano*, que conferiu seu título de doutor em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, em 2005.



Marcelo Leite afirma que o Projeto Genoma Humano, concluído oficialmente em abril de 2003, só obteve uma ampla aceitação pública graças ao uso de “metáforas deterministas” que, segundo ele, os cientistas ajudam a disseminar e que influenciam a compreensão dos fatos e feitos técnico-científicos, tanto no interior da academia, como também em meio ao público em geral. (NATÉRCIA, 2005).

Para Leite, no caso do Projeto Genoma Humano, o uso político e retórico de um determinismo genético foi e continua sendo crescentemente irreconciliável com os resultados da pesquisa genômica atual, pois a doutrina do determinismo genético se baseia em uma apreciação simples e unidirecional de causalidade absoluta, que tem como pressuposto a noção de que todas as características dos seres vivos são determinadas única e exclusivamente pelos genes; uma visão incompatível com a complexidade que a biologia molecular vem encontrando atualmente no genoma e na sua regulação. (NATÉRCIA, 2005).

Desse modo, expressões usadas por revistas científicas internacionais de alto impacto no mundo acadêmico, como o genoma é o livro, a biblioteca, a tabela periódica da vida, o plano mestre da espécie ou o maior avanço feito pela humanidade rumo ao seu **autoconhecimento**, aumentam cada vez mais os limites do determinismo genético para o próprio desenvolvimento da biologia molecular, sobretudo a partir do **sequenciamento** do genoma humano.

Distanciando-me das metáforas deterministas, reafirmo a importância da metáfora na construção do pensamento criador, na medida em que ela contribui para a consciência da condição humana e para a qualidade poética da existência. Nesse sentido, considero o alimento como metáfora transmigrada para o campo da Educação, uma estratégia ou método de experimentar e religar sentidos, sentimentos, afetos e imagens que integram e delimitam o mundo da vida, incluindo o corpo, a estética e o saber sensível e complexo como outras formas de compreender o mundo, abertas a novas posturas e posições a serem incorporadas pela leitura que se faz do ser humano, domínios por muito tempo negligenciados, **e, a meu ver**, indispensáveis na constituição e formação dos sujeitos.



A metáfora do alimento – Por uma educação sensível e complexa

No que diz respeito ao alimento, posso relatar que, inicialmente, aprendi nas aulas de ciências e, posteriormente, nos livros de biologia determinados pelas instituições educacionais onde estudei, que o ato de se alimentar é a condição de organização advinda de qualquer sistema vivo e que os sistemas vivos habitam um ecossistema com características próprias e relativa estabilidade, denominado biosfera, uma camada imaginária que abrange as regiões do planeta Terra, onde existe vida e do qual também fazemos parte. Entre as relações existentes entre os diferentes sistemas vivos, a principal delas é uma das mais complexas, necessárias à vida no planeta, refere-se à alimentação e, para um maior equilíbrio de nosso ecossistema, as espécies alimentam-se umas das outras, com exceção dos vegetais, havendo uma **sequência** de transferência de matéria e energia de um organismo para outro, conhecida como cadeia alimentar ou trófica do grego *trofos*, alimento. (AMABIS, 1997).

Em uma cadeia **alimentar**, há papéis específicos a serem cumpridos. De um lado, existem os seres autótrofos, aqueles que produzem seu próprio alimento e que são a base de qualquer cadeia alimentar, como é o caso das plantas. Graças à presença da clorofila em suas folhas, elas são capazes de captar energia luminosa do sol, utilizando-a para a fabricação síntese das moléculas orgânicas que lhes servem de alimento. A energia por elas transformada a partir da luz solar será repassada a todos os outros componentes que delas se alimentarem direta ou indiretamente, os chamados seres heterótrofos. Os seres heterótrofos são aqueles que têm necessidade de se alimentar de outros organismos para obter energia, uma vez que são incapazes de produzir seu próprio alimento, como é o caso dos herbívoros, animais que se alimentam de plantas; dos carnívoros que se alimentam de animais herbívoros; ou ainda dos carnívoros que se alimentam de outros carnívoros. **Há**, ainda, para que uma cadeia alimentar encerre seu ciclo e outros apareçam, uma categoria especial de organismos que a integra, os chamados decompositores, em geral, bactérias e fungos que obtêm alimento através da decomposição da matéria orgânica dos cadáveres de outros seres vivos. Tanto os produtores, como os consumidores, quando morrem, servem de alimento aos decompositores e, sem essa ação, mais cedo ou mais **tarde**, não haveria mais material disponível para o nascimento de novos seres.



Os seres humanos, por terem uma alimentação bastante variada, que inclui tanto as plantas, como animais herbívoros e carnívoros, são denominados onívoros, do latim *omnis*, ou seja, aquele que de tudo se alimenta. Essa característica, entre outras, como a nossa linguagem e a capacidade de semiotização do mundo, foi responsável pela distinção entre o homem de um lado e os demais animais do outro, bastante propagada em muitas teorias científicas e educacionais, promovendo uma verdadeira cisão que nos obrigou, durante muito tempo, a nos diferenciar completamente dos seres com **pelos**, patas, escamas, caudas; a escolher entre aquele que fala e aquele que não fala; aquele que se pode batizar e aquele que se pode cozinhar, graças a uma hierarquia desleal, em que o ser humano, alçado ao cume da escala do ser vivo, se permite destruir, comer ou excluir do planeta os outros seres terrenos, animais e humanos, cuja presença o indis põe, numa forma bastante trágica de compreensão do mundo, o que permitiu a escravatura e o extermínio de povos inteiros. (CYRULNIK, 1997).

Estudos realizados pela Etologia, entretanto, que admitem a comunicação entre o mundo do humano e o dos outros animais, mostram que “[...] já não se trata de separar o homem da natureza e de o opor ao resto dos seres vivos: trata-se, pelo contrário, de lhe atribuir o seu lugar no que é vivo e de tornar observável como a semiotização dos sentidos lhe permite afastar-se, gradualmente, de um mundo impregnado no percebido, para habitar um outro mundo enfeitado pelo despercebido.” (CYRULNIK, 1997, p. 30).

Não podemos negar que a linguagem veiculada pela palavra marca uma diferença exclusivamente humana. Ao criar símbolos, o ser humano passa a diferenciar-se de outros animais para manter a sua existência, todavia, não podemos admitir uma oposição entre seres humanos, natureza e demais seres vivos, mas uma compreensão de significados diferenciada entre eles, visto que no humano “[...] o objeto designado pela palavra metamorfoseia o sentido da palavra.” (CYRULNIK, 1997, p. 25).

Dessa forma, “[...] o objeto portador de significado “alimento” é muito olfativo no rato, mais visual no homem e quimiotáctil no ouriço-do-mar [...]” (CYRULNIK, 1997, p. 21) e isso se deve ao mundo perceptual habitado por cada um deles. **Observamos, também**, reações diferentes entre uma mosca e um homem ao entrarem em contato com um pedaço de carne em estado de putrefação. Para o homem, ela se caracteriza como “um bocado de carne para deitar fora”, enquanto a mosca, enfeitada pelo pedaço de proteínas



podres, dirige-se ao seu encontro. No seu mundo de mosca, percebe um significado biológico que a cativa e o que a atrai é um indício químico olfativo que marca a decomposição da carne, ao passo que o que enfeitiça um ser humano é um sinal culinário-econômico.

De fato, “[...] os homens consagram ao alimentar um tempo fabuloso, muito superior ao que seria exigido numa simples incorporação química.” (CYRULNIK, 1997, p. 52). Para além da velha história natural, que divide os animais pelo gênero alimentício entre carnívoros, herbívoros, frutívoros, e da visão unilateral que aprendemos, de que o alimento é o que nos mantém vivos, é ele que fornece energia para todos os nossos processos vitais, supre o organismo de substâncias que permitem o crescimento e a regeneração do nosso corpo, regula os processos fisiológicos, além de constataremos ainda que na sua ausência a nossa esperança de vida não ultrapassa algumas semanas, “[...] o lógico, para mim, é lembrar que a identidade alimentar não apenas fixa a continuidade cultural mas a contigüidade do grupo na extensão social.” (CASCUDO, 2004, p. 384). Apesar de indiscutíveis, acreditamos que todos os aspectos citados acima reduzem o alimento a um único aspecto de nossa existência, destituindo-o de uma infinidade de outros valores que o cercam e que nos faz habitar em nosso mundo de símbolos e relatos.

208

Mais do que preservar a espécie e a manutenção da vida, o alimento precisou ser mimetizado pelos humanos com ornamentos e subterfúgios para festejar a vida, passando a destacar-se como uma atividade de predileção para fabricar o social e a humanização. E apesar do cio e do capim pastado, da cópula selvagem e da presa dilacerada pelos outros animais lhe permitir satisfação, não têm relação com uma postura ética, estética e hedonista da qual o ser humano se reveste ao **se alimentar, pois**, para muito além de uma satisfação **imediate**, investimos os alimentos de costumes, valores, tradições, crenças, atitudes, tabus, afetividade, símbolos, relatos e civilização. (CYRULNIK, 1997; ONFRAY, 1999). Muitos desses fatores influenciam os indivíduos a pertencerem a um determinado grupo, tanto pela escolha de determinados alimentos, quanto pela padronização que eles impõem aos corpos de cada um, inscrevendo-se nesses corpos por meio de discursos e instituições que acabam por transformá-los em corpos-podados ou coletivo-úteis.

Assim, “[...] quando um objeto percebido representa o despercebido, um alimento transforma-se num portador de significados [...] o mel simboliza a doçura de viver em conjunto, em paz, o fruto evoca a abundância fácil e



generosa da terra e a carne carrega-se de um significado trágico, em que é preciso triunfar da morte para sobreviver." E, mesmo que haja uma percepção de significados diferenciada entre os seres humanos e os outros animais, o alimento para estes últimos serve para muitas outras coisas além de nutrir. "É um ligante biológico entre os insetos sociais. É um laço entre a mãe e o filho, nos pássaros. Entre os mamíferos, hierarquiza os adultos e organiza o grupo [...] utilizado para agir sobre as emoções do outro e governar os seus comportamentos, preparando, assim, os animais para o símbolo." (CYRULNIK, 1997, p. 52).

Na realidade, são muitas as noções que a palavra alimento indica. Entre as expressões que estruturam parcialmente nossos conceitos da vida cotidiana, é comum ouvirmos declarações do tipo: Tudo o que esse artigo traz são "fatos crus, idéias malpassadas e teorias requentadas"; Há muitos fatos aqui para que eu possa "digeri-los" de uma só vez; Simplesmente não consigo "engolir" essa afirmação; Deixe-me "cozinhar" isso mais um pouco; Eis uma teoria que realmente se pode "saborear"; Isso é "alimento para o pensamento"; Não precisamos dar tudo "mastigado" aos alunos; Ele "devorou" o livro; Vamos deixar essa **ideia** "cozinhar em banho-maria por um tempo"; Esta é a parte "suculenta" do texto; Vamos deixar essa idéia "engrossar" um pouco; Vamos deixar essa idéia "chegar ao ponto" ou Essa idéia vem "fermentando" há anos. (LAKOFF; MARK, 2002).

Na própria história do conhecimento humano, seja na ciência, nos mitos, na religião, ou na arte, observamos a apropriação de alguns alimentos para traduzir uma imagem do mundo vivo. Assim, uma maçã foi um *insight* para que Newton pudesse descobrir a lei da gravidade na física; ou a maçã do Jardim do Éden, representando o conhecimento proibido. Também o mito de Dionísio, com seu vinho de embriaguez vital, ou o mito de Prometeu que, acorrentado por roubar o fogo dos deuses, é amarrado em uma árvore e, como punição, as aves de rapina são destinadas a comer suas entranhas todos os dias, sem contudo levá-lo à morte. E, por fim, a Santa Ceia do cristianismo, que transubstancia pão e vinho em corpo e sangue de Jesus Cristo.

Muito compreendido como sinônimo de nutrir, sustentar, construir, conservar, manter ou fomentar, o ato de alimentar pode também ser pensado como um esboço cognitivo que promove, pela relação entre os corpos, o contato com o outro, satisfazendo a si e ao próximo, numa relação de comunhão e partilha. Alimentar-se é descobrir-se em meio aos sentidos e à plasticidade de nossa carne, e assim, podemos dizer que tanto comemos com os olhos,



o olfato, com o tato e a boca, como também comemos simbolicamente as **ideias**, a história, a cultura, nossos mais íntimos desejos e expectativas.

Nesse contexto, devemos prestar atenção ao tipo de alimento que ingerimos, pois existem coisas que são boas para serem incorporadas e outras que podem ficar de fora da nossa alimentação diária, por nos causar **enjoo** ou mal-estar. **Hoje**, os variados métodos e técnicas de produção intensiva dos alimentos, da agricultura orgânica em pequena escala à manipulação de genes dos produtos agrícolas, nos oferecem tanto alimentos saudáveis, intensos no sabor e na cor, como alimentos artificiais, modificados, tóxicos, supletivos, esparsos, fracionários, nocivos e aperitivos, respondendo à fome sem eliminá-la e exigindo reflexões éticas, políticas e sociais.

Durante muito tempo, os saberes ligados às verdades absolutas, à fragmentação e à sujeição dos sujeitos frente aos objetos, tornaram-se mais afeitos à simplificação e à redução dessas comidas herméticas. Satisfazem-se com os conservantes, corantes, flavorizantes, acidulantes e estabilizantes encontrados nos pacotes de alimentos industrializados. Para as pessoas ligadas a esses saberes, o alimento se esgota em sua necessidade, quando em estado bruto, e em sua finalidade biológica é extenuado, na medida em que é avaliado por uma pirâmide alimentar rígida, que se propõe a mostrar de forma clara e objetiva como obter as calorias e nutrientes necessários à sobrevivência, reduzindo o prazer a um único parâmetro da sua função: satisfazer o trato digestivo.

Essa atitude reflete a relação que muitas pessoas mantêm com o próprio corpo e com os outros, quando não se dão ao trabalho de **se alimentar** ressaltando os sabores, prazeres e possibilidades de experimentação, apreciação e degustação de infinitos cardápios, reduzindo-os à batalha das vitaminas e ao equilíbrio das proteínas, que, entre energia e substância, reduzem a nossa sensibilidade. **Muitas vezes**, adotando condutas extremas, que vão da bulimia ou obesidade, à anorexia, em um eterno desequilíbrio entre o excesso e a falta, esses sujeitos demonstram a aversão ao próprio corpo e à própria vida.

Ao observar tais comportamentos, pensei estar delirando, quando me chegou aos ouvidos um sabiá que cantava, lamentando que "o pacotinho de alimentos cientificamente dosados que lhe ponho na gaiola, não vale uma minhoca viva ou uma goiaba madura". Outra vez, um canário me explicou que "[...] durante a fabricação desse cibo racional perdia-se a maior parte do que gostavam os pássaros." (CASCUDO, 2004, p. 350). Refleti por um



instante e conclui que os pássaros tinham razão. Suas **ideias** engaioladas e aparentemente sem sentido não me pareciam simples pretensões do instinto, demonstrando que a **vida, em nosso planeta**, carece mesmo de alimentos menos artificiais.

Sem titubear, podemos reafirmar que:

Vivendo como vivemos, sob o signo da Velocidade e a égide da Angústia (de tempo, de espaço residencial, de alimentos, de tranquilidade, de alegria) estão os homens da desintegração atômica perdendo a legitimidade do paladar. Um alimento fartamente divulgado no mundo daria mais sossego e júbilo que toda a trovejante conquista espacial que nos trouxe rancor, rivalidade e ódio recorrente. (CASCUDO, 2004, 361).

Impulsionados por essa esperança e menos afeitos ao tipo de comida padronizada, venal e rápida, que apenas atendem aos reclamos imediatos do estômago, encontram-se aqueles sujeitos que acreditam que todo alimento deve provocar, após ser ingerido, uma satisfação não apenas fisiológica, e se isso não ocorre, é porque falta algo, por muitas vitaminas, carboidratos e proteínas que contenham. Para eles, não é simplesmente o alimento em si, como energia ou substância, a fonte isolada de uma força vital, devendo-se levar em conta, mesmo que a comida contenha argumentos convincentes, precisos e técnicos, a sabedoria do paladar.

Através do interesse e do cuidado que se deve ter com o que nos alimentamos, no leque de prazeres que nos permitimos ou nas restrições que nos impomos, é possível perceber que se faz necessária uma reconciliação com os sentidos mais primitivos, elementos outrora essenciais, já presentes nos sujeitos, mas inebriados por um saber centrado somente em qualidades lógicas, empíricas e racionais, que esqueceram e abandonaram as singularidades da vida. Somente aqueles que consideram o consumo socializado, ritualizado, codificado e carregado de significados dos alimentos são capazes de inventar trajetórias, modificar receitas e experimentar a plenitude de um vínculo de afeição durável ao preparar um banquete para um outro. Pois “[...] amar o outro, desejá-lo, é alimentar-se dele e ao mesmo tempo saciar sua fome, uma fome simbólica à qual a fome real ou biológica dá passagem.” (CHATELET apud GIARD, 2003, p. 265).



Todos nós possuímos papilas gustativas, que se encontram disseminadas em nossa língua. Mas depende de cada um desenvolver o sentido do gosto e a sensação de prazer durante a refeição. “O frio, o quente, o acre, o adocicado, o amargo, o salgado, têm gradações, nuances que não serão tão agradáveis, na mesma intensidade ao paladar de cada homem.” (CASCUDO, 2004, p. 371).

Nesse sentido, mais que substituir, dispersar ou suprimir, precisamos de alimentos que levem em conta nossas experiências, intuições e sensibilidades. Qualidades encontradas e expressas na intimidade dos companheiros eleitos pela irmandade estética da existência, que permite ao corpo falar de forma tão natural e lógica, como a água que surge em nossa boca ao sentirmos o cheiro de uma comida saborosa ou quando observamos uma fruta ácida.

Experiência, intuição, afeto e sensibilidade são elementos indispensáveis à nutrição. Eles contêm também substâncias misteriosas e decisivas para o espírito: alegria, disposição criadora, autonomia, dependência, acolhimento, incerteza, parcialidade, solidariedade, movimento, troca, que promovem um compartilhamento de **ideias** e um aquecimento afetivo, próprios de quem pensa uma ciência mais humana, que exercita atitudes mais dialógicas perante a dinâmica da vida e do mundo.

Esses fatores, tão portadores de sentidos, formam o alimento que proponho como metáfora para restituir, imaginar e fazer acontecer, por meio da ação e da mudança, uma educação e um saber mais sensíveis, que respeitam o ritmo do sistema digestivo de cada um, que possibilitam uma maior oportunidade de experimentação através de uma experiência diferente da aprendizagem “bancária” que ainda observamos hoje, reduzida ao sentido da visão e da audição. Nessa proposta, aprender é muito mais que estar sentado decorando datas, sistemas e equações, porque aciona potencialidades possíveis de **ser** vividas por todos os sentidos; possibilita aos corpos dançarem libertos e refazer-se em sua inteireza, incorporando relatos, imaginação e uma atitude ética que liga o sujeito ao coletivo e o reaproxima da natureza e de sua própria natureza, criando novos sentidos para o seu viver.

Falo do alimento como metáfora, como possibilidade de pensar uma aprendizagem menos tóxica, que supõe imagens, aproxima sentidos, compartilha afetos, contatos e convoca a lembrança e a ternura de rostos amados **na** medida em que nos possibilita reviver a doçura do passado. Educar pessoas



com alimentos menos tóxicos deve ser algo parecido com a sensação de plantar sementes e vê-las crescendo, vivenciando os mistérios da existência através de um ritmo de vida menos *fast* e mais *slow*, como nos recomenda a culinária e escritora norte-americana Alice Waters, criadora do conceito de alimentação demorada feita com cuidado e de maneira sustentável, a *slow food*.

Como vem demonstrando o crescente movimento *Slow Food*, “[...] a comida pode nos ensinar as coisas que realmente importam – cuidado, beleza, concentração, discernimento, sensualidade, tudo o que o ser humano tem de melhor.” (WATERS, 2006, p. 81). Nesse sentido, um ritmo de vida mais *slow* pode nutrir um aprendizado que contribui para a consciência da condição humana, que não está centrado apenas nas necessidades utilitárias, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência; um aprendizado da vida e para a vida. (MORIN, 2006).

Ao pensar nesses significados, compreendo que o alimento, a **ideia** e a ação de alimentar incorporam atitudes imprescindíveis para a vida e incluem uma **ideia** de corpo, de estética e sensibilidade capazes de acionar a dialogia entre saberes do fazer, do pensar e do sentir, numa perspectiva mais totalizante do humano e da cultura.

Assim, o corpo é compreendido como uma unidade existencial que não separa ou opõe realidades distintas, portanto, uma possibilidade de interpretação e compreensão da realidade importante para pensarmos a construção de um saber mais abrangente, pois “[...] meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 317).

Nessa direção, a estética se apresenta como um conceito aberto, uma vivência que se realiza por intermédio dos sentidos e do conhecimento corporal, buscando o ressurgimento do sensível no ato de conhecer. (MERLEAU-PONTY, 2004). Para Morin (1979; 2003), a estética não é considerada somente como uma qualidade própria das obras de arte, mas como um tipo de relação humana muito mais ampla e fundamental, que se realiza a partir do sentido original do termo, *aisthêticos*, de *aisthanestai*, “sentir”.

Importante reserva antropológica, resultante do processo de complexificação da aventura humana, a estética nos faz mergulhar na magia do duplo



da existência e situa-se na confluência onde se fecundam mutuamente os pensamentos mítico e racional e os universos real e imaginário. É isso só é possível porque o ser humano conservou a “juvenilização” (MORIN, 1979), uma sensibilidade infantil e lúdica, e alargou o enriquecimento de sua afetividade, que juntos vão traduzir-se em sensibilidade estética; uma sensibilidade que, em si, ultrapassa amplamente o campo das formas visuais e abre-se aos aromas, às sonoridades e à expressão corporal.

Por vezes, a estética aparece como “[...] o fruto final da cultura, mas outras vezes, surge como uma qualidade universal, ligada à própria exuberância da vida.” (MORIN, 1979, p. 109). Nesse sentido, ela é tratada como uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade, de sublime, que está presente tanto nos espetáculos ou nas artes, na música, no jogo, na fábula, no canto ou na dança, quanto no gosto e elaboração dos alimentos e bebidas, nos odores e perfumes, nutrindo o imaginário e deixando-se ser alimentada por ele, pois “[...] a estética, como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional - utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, que podemos chamar de estado poético [...]”, uma forma de comunicação que encanta porque se aproxima ainda mais do nosso mundo vivo e da nossa condição humana. (MORIN, 2003, p. 135).

Inebriados pelo estado poético da existência, o corpo e a estética do alimento passam a compor como que uma mistura de uma ciência do agir com uma arte de viver, uma maneira de ser e estar no mundo, uma arte de nutrir um saber sensível, de base complexa, que inclui tanto a inteligência, a imaginação e a memória, quanto a felicidade, o prazer e a invenção. **Essa** arte de nutrir acredita que,

○ trabalho cotidiano das cozinhas continua sendo uma maneira de unir matéria e memória, vida e ternura, instante presente e passado que já se foi, invenção e necessidade, imaginação e tradição – gostos, cheiros, cores, sabores, formas, consistências, atos, gestos, movimentos, coisas e pessoas, calores, sabores, especiarias e condimentos. (GIARD, 2003, p. 296).

Nesse cenário, a educação é convidada a aproximar-se do corpo, da estética, do alimento, reconhecendo que a vida sensorial deve ser convocada



e pode renascer com um convite a uma corpo que se regozije em todas as suas modalidades emotivas, perceptivas e sensuais. Provar, sentir, ver além do que o hábito permite! Convocar as lembranças de tramas, texturas, sabores, aromas, cores, imagens e gostos, tanto quanto as capacidades infantis de comoção! Reconhecer-se na própria subjetividade e reconciliar-se com as sensações mais primitivas! **Esse** é um convite para que não nos acostumemos com a morte do corpo e da vida sensorial na educação, e para que possamos redescobrir o valor de sensações e prazeres ao mesmo tempo efêmeros e duradouros, ao deixar um resquício de fumaça na lembrança.

Nota

- ¹ Esse artigo é um fragmento da dissertação de mestrado, intitulada "Alimento como Metáfora, Metáfora como Alimento – a arte de nutrir uma educação complexa", defendida pelo Programa de Pós-Graduação da UFRN, em março de 2008, orientada pela professora Dra Wani Fernandes Pereira e co-orientada pela professora Dra Maria da Conceição Xavier de Almeida

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição. Complexidade e ética como estética de vida. **Revista da Associação Palas Athena**, São Paulo, n. 73, abr. p. 17- 25, 2000.

_____. Por uma Ciência que Sonha. In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa da (Org.). **Complexidade à flor da pele**: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Cortez, 2003.

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Fundamentos da biologia moderna**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **A fogueira do conhecimento**: religião de saberes e formação. 2005. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ATLAN, Henri. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaio sobre a organização do ser vivo. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

BARBOSA, Sanzia Pinheiro. **Arte, metáfora da ciência do século XXI**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.



CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2004.

CAPRA, Fritjof. Fritjof Capra: o físico zen. In: PESSIS-PATERNAK, Guitta. **Do caos à inteligência artificial**: quando os cientistas se interrogam. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (volume 1).

CYRULNIK, Boris. **Do sexto sentido**: o homem e o encantamento do mundo. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1997.

GIARD, Luce. Cozinhar. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Tradução Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. (v. 2)

LAKOFF, George; MARK, Johnson. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LIMA, Analwik Tatielle Pereira de. **Alimento como metáfora, metáfora coalimento**: a arte de nutrir uma educação complexa. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MARTON, Silmara Lúcia. **Música, filosofia e formação**: por uma escuta sensível do mundo. 2005. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O olho e o espírito**: seguido de a linguagem indireta e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MILNER, Max. Metáforas e metamorfoses no imaginário científico: o exemplo da ótica. In: **A ciência e o imaginário**. Tradução Ivo Martinazzo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Tradução Fernando de Castro Ferro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.



_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **O método III**. O conhecimento do conhecimento. 2. ed. Tradução Gabriela de Bragança. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1996.

_____. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O Método V**: A humanidade da humanidade. A identidade humana. Tradução Juremir Machado. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NATÉRCIA Flávia. Entre a retórica e a realidade. **Sala de imprensa** – Jornal da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 09, 298 v. 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2005/ju298pag09.html>. Acesso em: 21 jul. 2007.

ONFRAY, Michel. **A razão gulosa**: filosofia do gosto. Tradução Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PEREIRA, Wani Fernandes. **Arte e pedagogia da complexidade**: cartografia das idéias de Clarival do Prado Valladares. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. 2001. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

PRIGOGINE, Ilya. O reencantamento da natureza. In: WEBER, Renée (Org.). **Diálogos com cientistas e sábios**: a busca da unidade. 12. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

REEVES, Hubert. Imagens de ação na física. In: **A ciência e o imaginário**. Tradução Ivo Martinazzo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.



WATERS, Alice. Os valores da *fast food* e os valores da *slow food*. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (Org.). **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. Tradução Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

ZAMBRANO, María. **A metáfora do coração e outros escritos**. Tradução José Bento. 2. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2000.

Profa. Analwik Tatielle Pereira de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Grande do Norte | IFRN | Natal
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal do Rio Grande do Norte | PPGEd | UFRN
Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento |
GEPEC
E-mail | annatatielle@yahoo.com.br

Recebido 28 mar. 2011

Aceito 13 jun. 2011



Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão

Research studies and training of teachers of Basic Education: the development of the State of Issue

Clarice Santiago Silveira
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien
Universidade Estadual do Ceará | Fortaleza

Resumo

Este trabalho apresenta a elaboração do Estado da Questão-EQ de um projeto de dissertação que tem como tema “pesquisa e formação de professores da Educação Básica”. O EQ possibilita conhecer o panorama dessa área de interesse e, ainda, identificar que contribuições a pesquisa em andamento trará para o conhecimento científico. O levantamento de dados foi feito no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ficou evidente a contribuição do estudo para o debate sobre a temática, indicando possibilidade de apreensão de novos elementos científicos, pois direcionará a perspectiva para professores desse nível de ensino, que concluíram o Mestrado em Educação, foco ainda não priorizado nos estudos coletados.

Palavras-chave: Estado da questão. Formação docente. Pesquisa. Educação básica.

Abstract

This article presents the elaboration of the State of Issue - SI of a dissertation project, about the theme “research and formation of Basic Education teachers”. The SI manages to show the overview of this particular area and, moreover, to identify the possible contributions of the research in process to scientific knowledge. The data was raising from the Periodic’s Portal of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) and on the Annals of the Annual Reunions of the Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). The contribution of the study to the debate of this issue became evident, indicating possibilities to the apprehension of new scientific elements, once it may direct its perspective to teachers of this particular level, who have a master degree in Education, a focus not directly prioritized in the collected studies.

Keywords: State of Issue. Docent formation. Research. Basic education.



1. Introdução – O Estado da Questão

Este texto apresenta a construção do Estado da Questão sobre a temática 'pesquisa e formação docente de professores da Educação Básica'. Realizar o Estado da Questão possibilita ao pesquisador conhecer o panorama de pesquisas e estudos na sua área de interesse, o que ocorre mediante criterioso levantamento bibliográfico realizado em diferentes instrumentos de busca. É possível conhecer, por meio de um inventário, o que foi pesquisado e, portanto, as contribuições de sua pesquisa para o conhecimento científico na área. Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) afirmam que trabalhar o Estado da Questão

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 36).

220

O Estado da Questão vem subsidiar, portanto, todo o processo de investigação, ajudando a redefinir os objetivos, auxiliando no planejamento do campo teórico-metodológico, contribuindo na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, finalmente, mostrando, na conclusão da pesquisa, de forma explícita ou implícita, a sua contribuição para a construção do conhecimento. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010).

O pesquisador, disposto a realizar o Estado da Questão de seu projeto de investigação, poderá exercer seu levantamento mediante vários meios possíveis de busca. Dentre eles, destacamos os periódicos *online* nacionais e/ou internacionais, encontrados em diferentes bases de dados, como *Scielo*, *WilsonWeb*, *Thomson*, *Scopus*, *Ilumina* etc. É possível, também, fazer levantamento de teses e dissertações nos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação de várias universidades do País. Outra opção válida é a busca em anais de eventos científicos e, ainda, em bibliografia pessoal/profissional. Alguns eventos também disponibilizam o *download* de trabalhos apresentados em endereços eletrônicos, sendo possível ter acesso a várias publicações organizadas por ano de realização. Para o levantamento desses estudos, é possível optar pela busca com a utilização de palavras-chave ou simplesmente



pela leitura de títulos e resumos dos trabalhos, elegendo aqueles que mais se aproximam do tema do projeto de estudo.

O importante, nesse caso, é organizar os dados e informar ao leitor os meios de busca utilizados e a sistemática empregada para a análise dos achados, para que seja garantida a fidedignidade de seu levantamento e para que se evitem generalizações e informações errôneas. Nóbrega-Therrien; Therrien (2004) destacam que a realização do Estado da Questão exige muita disciplina, organização, capacidade de síntese e articulação de ideias de quem o faz, para que seja possível visualizar, com clareza, as relações entre os estudos inventariados e o interesse de pesquisa do investigador.

Apesar das definições apresentadas, ainda é muito comum encontrar uma confusão conceitual entre o Estado da Questão, o Estado da Arte e a Revisão de Literatura. Nóbrega-Therrien; Therrien (2010) afirmam que, no Estado da Questão, há uma busca mais seletiva e crítica da produção científica, restringindo-se aos estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador. O material encontrado é confrontado com a proposta de investigação a ser desenvolvida, havendo um diálogo entre o pesquisador e a produção científica encontrada, buscando-se articulações, convergências e divergências. Já o Estado da Arte tem um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica que se procura investigar, conforme ressaltam Nóbrega-Therrien; Therrien (2010). Há a escolha de um tema e, a partir dele, é feito um levantamento da produção existente, não havendo, portanto, um diálogo, uma análise crítica e uma relação com uma investigação de interesse do pesquisador. Por fim, destacamos, também, que a Revisão de Literatura se diferencia dos outros dois procedimentos apresentados por se deter na explicitação de categorias, conceitos e teorias.

Geralmente a revisão da literatura se apresenta como um encadeamento de categorias teóricas do trabalho, didaticamente organizadas e sintetizando autores de referência. [...] constitui um texto que traz a base teórica de sustentação para a análise dos dados, fornecendo ao estudante/pesquisador importantes referências para interpretar e explorar o seu tema de investigação. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 38).

De posse desses conceitos e diferenciações, apresentamos, neste trabalho, a realização de um Estado da Questão com base no interesse de uma



investigação desenvolvida como dissertação de Mestrado em Educação. A pretensão é descrever como aconteceu a construção do Estado da Questão de nossa proposta de dissertação e como visualizamos a sua contribuição para o conhecimento científico na área.

2. O Estado da Questão: a proposta de investigação e o caminho percorrido para o mapeamento de busca de dados

A investigação, que ora desenvolvemos no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), procura conhecer as contribuições da formação em pesquisa para a prática profissional de professores da Educação Básica, egressos de cursos de Mestrado em Educação. Sabemos que a experiência e a bagagem que o professor adquire durante sua formação inicial e continuada, bem como o seu contato com a pesquisa científica, no decorrer dessa formação, irá compor seu repertório e seus saberes expressos em seu agir educacional. Entendemos, também, que a formação em pesquisa exerce importante papel no desenvolvimento de sujeitos autônomos, livres e emancipados, podendo tornar o professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de encontrar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aprimorar o seu trabalho. (ANDRÉ, 2006).

Pretendemos, com a nossa dissertação, conhecer as contribuições que o contato, a vivência e a formação em pesquisa, ocorridas durante a formação no Mestrado em Educação, trouxeram para os professores que estão atuando na Educação Básica. Com isso, esperamos conhecer a importância da pesquisa na formação docente na sociedade contemporânea e sua efetividade na mudança de atitude do professor em ação, nesse nível de ensino.

Com o objetivo de conhecermos os estudos publicados e as visões plurais dos teóricos sobre o tema, efetivamos o Estado da Questão da nossa temática de investigação, objetivando também evidenciar as possíveis lacunas no conhecimento sobre o assunto.

Para a realização do Estado da Questão do nosso objeto de investigação, fizemos um mapeamento bibliográfico em artigos publicados em periódicos nacionais indexados com os conceitos Qualis A-1 e A-2, e nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd. Na busca pelos



periódicos, foram utilizadas as seguintes palavras-chave para mapear a produção: pesquisa, formação docente, educação básica e pós-graduação.

O levantamento dos periódicos nacionais ocorreu junto ao Portal da CAPES, que, por intermédio da base de dados *Scielo*, possibilitou o acesso aos periódicos reconhecidos pela credibilidade de suas publicações. Acessamos o Portal de Periódicos e escolhemos os nacionais da área de Educação. Optamos por aqueles periódicos indexados com os Qualis mencionados e que privilegiam as temáticas de formação docente e pesquisa. Dentre os cinco periódicos pesquisados com esse perfil, quatro são indexados com Qualis A-1 e, apenas, um apresenta Qualis A-2.

Feita a escolha de um determinado periódico, o *site* encaminhava para a plataforma do *Scielo*, que possibilita a busca por palavras-chave, mas não propiciava a delimitação do período das publicações. O espaço temporal, então, foi definido após a finalização da busca. Desse modo, foram definidas, como interstício temporal, as publicações entre 1997 e 2009. Esse período foi delimitado visto que encontramos uma maior quantidade de publicações sobre formação docente, pesquisa e professor da Educação Básica e acerca da pós-graduação *stricto sensu*.

Além da busca dos periódicos nacionais, consideramos válido também procurar trabalhos publicados em importantes eventos científicos da área de Educação. Definimos, pois, a Reunião Anual da ANPEd como importante evento da área, contando mais de 30 anos de tradição. Delimitamos, dessa vez, os últimos seis anos de eventos, compreendendo de 2004 a 2010, por considerarmos um dado mais recente. Escolhemos os trabalhos apresentados nas modalidades Trabalho e Pôster, no eixo temático destinado à formação de professores, GT - 8. Com isso, mapeamos, também, o que foi apresentado na ANPEd sobre a temática formação docente e pesquisa.

Na busca pelos trabalhos publicados na ANPEd, acessamos individualmente o *link* de cada reunião anual, que concentrava nele os trabalhos aprovados e apresentados no evento. Escolhemos o eixo temático referente à Formação de Professores e buscamos, por título, todos os trabalhos disponíveis. Esse processo foi repetido nas Reuniões Anuais referentes a cada período especificado.

Os achados do mapeamento bibliográfico indicaram pouca publicação sobre a temática *pesquisa e formação docente na Educação Básica*. Esse



fato pode ser indicativo, entre outras hipóteses, de que ainda não há uma publicação significativa nos periódicos e eventos pesquisados sobre a temática em foco. O Quadro 1 ilustra os achados e a relação entre o que foi encontrado e a quantidade de trabalhos disponíveis sobre a temática.

Quadro 1. Trabalhos encontrados em periódicos indexados pela CAPES sobre a temática de investigação, no período de 1997-2009

Periódico	Artigos encontrados	Artigos sobre a temática	Porcentagem
Educação & Sociedade	288	5	1,73%
Educação e Pesquisa	167	2	1,19%
Revista Brasileira de Educação	87	2	2,29%
Educar em Revista	68	1	1,47%
Cadernos de Pesquisa	107	2	1,86%
Total	717	12	1,68%

Fonte | Elaboração própria

224

Conforme percebemos no Quadro 1, a quantidade de trabalhos publicados sobre a temática, nos periódicos pesquisados, é limitada, haja vista o volume de publicações encontradas quando da busca por meio das palavras-chave apresentadas. Esse resultado também não foi diferente com relação aos trabalhos publicados na ANPED. O Quadro 2 é ilustrativo dessa situação.

Quadro 2. Trabalhos encontrados no GT – 8ª Reunião da ANPED sobre a temática de investigação, no período de 2004 a 2010

Reunião ANPED GT 8 – Formação de Professores	Trabalhos Publicados	Trabalhos sobre a temática
2004	28	1
2005	55	3
2006	43	1
2007	39	0
2008	26	0
2009	26	0



2010	24	1
Total	241	6

Fonte | Elaboração própria

Observando o Quadro 2, percebemos que, em três anos consecutivos (2007-2009), não houve publicações sobre a temática de formação docente, pesquisa e professor da Educação Básica, nesse importante evento da Educação. É com apoio nessa relação inicial de achados que a construção do Estado da Questão vai se desenhando. Nossas articulações, inferências, habilidade em trabalhar os fatos, criam o argumento e dão a forma final ao nosso desenho.

A realização do Estado da Questão oportunizou, portanto, a reflexão sobre o que está sendo pesquisado na atualidade e o enfoque priorizado pelos estudos encontrados com relação ao nosso tema de interesse. Assim, podemos relacionar os achados com a nossa intenção de pesquisa, identificando pontos semelhantes, convergentes e divergentes, encontrados nos estudos mapeados, identificando perspectivas plurais de teóricos sobre o tema, e, ainda, as contribuições que a nossa proposta investigativa poderá trazer para essa área do conhecimento.

Para demonstrar o trabalho efetuado com os achados, dividimos o restante do texto em quatro tópicos: no primeiro, apresentamos as publicações mapeadas nos periódicos nacionais; no segundo, demonstramos os trabalhos publicados e mapeados nas Reuniões Anuais da ANPEd, no terceiro, organizamos dois quadros sínteses dos achados, e, por último, finalizamos com a análise do que foi encontrado e sua relação com a investigação em desenvolvimento. Esperamos que este artigo auxilie o pesquisador que tem interesse em conhecer e realizar o Estado da Questão de sua temática de pesquisa.

3. Pesquisa, professor da Educação Básica e a pós-graduação: estudos publicados em periódicos nacionais

Dentre as publicações dos periódicos nacionais mapeadas, encontramos com frequência trabalhos que se dedicaram ao professor pesquisador da Educação Básica. Entre os 16 autores que se debruçaram sobre temas de interesse da nossa pesquisa, sete se dedicaram a discutir a pesquisa do professor



da Educação Básica, suas possibilidades e impasses. Carvalho (2002) traz um relato de pesquisa em que professores de Física do Ensino Fundamental e Médio passaram a adotar um comportamento investigativo, após um curso de formação continuada realizado em convênio com o Grupo de Pesquisa LaPEF (Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ao final do curso, alguns professores deram prosseguimento ao exercício de pesquisa e reflexão sobre a prática de ensino, mediante a participação em reuniões semanais para planejamento coletivo, preparação de avaliação e atividades investigativas, socialização e troca de experiências, entre outras atividades. Essas ações tinham como objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Essa autora destaca, em seu trabalho, as diferentes possibilidades de pesquisa na Educação, que envolve não só a investigação efetivada na academia pelos mestres e doutores, mas também a pesquisa dos professores no seu ensino e a pesquisa sobre o ensino desses professores. Carvalho (2002) conclui seu trabalho ressaltando as diferenças entre cada um desses tipos de pesquisas e a importância da existência conjunta dessas iniciativas, uma vez que todas têm objetivos em comum - a melhoria das escolas.

226

Na mesma linha de integração entre universidade e escola, Lüdke e Cruz (2005), com a temática de aproximação entre essas duas instituições pela pesquisa, socializaram resultados de uma investigação que estudou a articulação entre ensino e pesquisa na formação e no trabalho do professor da Educação Básica. A investigação analisou a visão dos docentes, desse nível de ensino, sobre a pesquisa e sua preparação para exercê-la, focando, também, as condições e os estímulos para a sua realização. A coleta de dados ocorreu em quatro escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, consideradas privilegiadas por serem dotadas de recursos básicos para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, como complementação salarial, carga horária específica e infraestrutura física adequada.

Lüdke e Cruz (2005) analisaram, também, a opinião dos professores das universidades, responsáveis pela formação desses docentes, sobre a importância, necessidade e viabilidade da pesquisa, tanto na formação quanto no trabalho do futuro professor. Foram abordados, ainda, os dispositivos empregados pela sua universidade na formação dos licenciados como futuros pesquisadores. Os achados mostraram diversos impasses para a realização da pesquisa na escola básica, dentre eles as condições de trabalho,



carga horária e conceitos equivocados sobre essa prática. Os professores universitários revelaram, além disso, uma carência na formação em pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura. A formação em pesquisa é vivenciada, em sua maioria, em atividades extracurriculares, o que contribui para uma escassez de práticas de pesquisa nas escolas básicas.

Ainda no tocante à integração escola básica e universidade, André (1997) traz uma análise sobre o crescimento da pesquisa etnográfica dentro da escola. A autora discute os principais problemas e questionamentos apontados nesses estudos e apresenta algumas tendências atuais nas pesquisas da sala de aula, apontando opções e direções. Nesse caso, o enfoque é nos pesquisadores da área de Educação que voltam seu interesse para pesquisar o cotidiano da escola e da sala de aula. Diferentemente dos outros dois estudos anteriores, André (1997) tem como foco os pesquisadores da academia, que optam por conhecer o cotidiano da escola e da sala de aula, adotando a pesquisa etnográfica.

Com base no que defende André, a pesquisa acadêmica, efetuada na universidade pelo pesquisador em Educação, é diferente da investigação feita pelo professor da Educação Básica. Essa temática é analisada por Diniz-Pereira; Lacerda (2009). Os autores promovem uma discussão sobre os possíveis significados da pesquisa na prática docente, trazendo à tona a polêmica travada entre acadêmicos, que apoiam a pesquisa em sala de aula da Educação Básica, identificando-as, também, como uma pesquisa científica, e entre aqueles que são contra essa prática não considerando esse tipo de pesquisa como sendo científica. Essa polêmica acontece, no entendimento de Diniz-Pereira; Lacerda (2009), por questões de poder, pois ainda há quem veja que a pesquisa, na prática docente, pode competir com a pesquisa acadêmica, abalando sua legitimidade. Outro motivo se refere à crença, por parte de alguns acadêmicos, de que a pesquisa acadêmica serviria de modelo para a investigação na prática, o que não acontece, pois ela possui um estatuto epistemológico e metodológico próprio e ainda pouco conhecido. Sendo assim, a pesquisa na prática docente é considerada por esses acadêmicos como qualquer outra coisa, que não a pesquisa científica.

Diniz-Pereira; Lacerda (2009) apresentam as diferenças entre a pesquisa efetuada pelo professor da Educação Básica e aquela que ocorre realizada dentro da universidade. A dupla de autores demonstra, também, os benefícios que essa prática pode trazer para a profissão docente e a



importância de estar relacionando a teoria com a prática. É enfatizada, ainda, a necessidade de se ter contato com essa atividade durante a formação inicial.

Percebemos, nesses estudos, que os diferentes conceitos sobre a pesquisa resultam em opiniões diversas sobre a validade desta em distintos contextos. Esses entendimentos diferenciados estão na base dessas discussões. Lenoir (2006) traz, em seu estudo, uma discussão conceitual sobre a pesquisa científica, passando por pontos como: 1) objetivação científica; 2) método x metodologia e 3) polos da pesquisa científica. O autor trata, também, da relação entre pesquisa, prática e formação de professores com uma discussão teórica, cita, ainda, alguns problemas que podem explicar as carências entre essa relação, dentre eles: a resistência à mudança, as crenças culturais, os modelos de formação, a falta de acompanhamento das práticas, as dificuldades das parcerias, os recursos financeiros raros e insuficientes, entre outros.

A relação entre pesquisa científica, formação docente e prática é uma temática que vamos encontrar também em outros autores, como é o caso de Cunha; Prado (2007). Esses autores discutem, em seu estudo, que é possível para o professor, de qualquer nível de ensino, produzir pesquisa sobre a sala de aula, a respeito da escola e sua prática. Os pesquisadores Lüdke; Cruz; Boing (2009) também tratam sobre esse assunto, quando discutem a pesquisa efetuada pelo professor com teóricos que reconhecem essas iniciativas como pesquisa científica.

Cunha; Prado (2007), pela análise de várias publicações de pesquisa, demonstram que, mesmo com certas transgressões metodológicas e sem modelo acadêmico rigoroso, é possível produzir conhecimento fora dos programas de pós-graduação. Assim, os autores reconhecem que a experiência docente é riquíssima para a produção de conhecimentos e saberes sobre a organização do trabalho pedagógico.

Aprofundando o estudo de Lüdke; Cruz; Boing (2009), citado há pouco, encontramos, nesses autores, o relato de pesquisa, que envolveu a seleção de trabalhos de professores da Educação Básica, enviados a dois importantes eventos científicos. Após criterioso exame, foram escolhidos quatro trabalhos, dois de cada evento, para serem avaliados por 12 juízes com vasta experiência em pesquisa e intensa produção, além de interessados e sensibilizados com a formação de professores. Os juízes julgaram, com base em diferentes critérios, se as produções submetidas aos eventos poderiam ou não



ser consideradas pesquisas. Os pareceres apresentam opiniões divergentes, havendo juízes que consideram como sendo pesquisa os trabalhos das professoras e aqueles que não entendem assim. Os resultados do estudo possibilitam o enriquecimento do debate acerca dos limites e possibilidades da pesquisa produzida pelos professores de Educação Básica e se, de fato, essas podem ser consideradas pesquisas.

Para o desenvolvimento de pesquisa em Educação, entendemos que se faz necessário o professor da Educação Básica ter uma formação em pesquisa. Nunes (2008) discute, em seu estudo, a formação do professor pesquisador atuante na Educação Básica. Mediante debate teórico, a autora traz elementos discutidos por outros autores da área para comprovar a importância de relacionar teoria e pesquisa com a prática docente. Nunes (2008) traz, com amparo na literatura, a afirmação de que a pesquisa deveria ser base do ensino dos professores, pois a formação em pesquisa permite que o professor desenvolva uma consciência crítica das suas ações.

A autora ressalta, ainda, apoiada em estudos e pesquisas, a importância de formar o professor pesquisador para atuar em sala de aula. Dentre os elementos abordados por ela, destaca que o professor poderia utilizar métodos experimentais em sala de aula para avaliar os efeitos de um procedimento de ensino ou fazer comparações entre diferentes práticas. Essa análise leva o professor a optar por práticas pedagógicas baseadas em resultados empíricos, em vez de ao invés de optar por práticas em evidência. São discutidos, também, alguns impasses para que a formação em pesquisa aconteça com os professores que estão em sala de aula. Nunes (2008) finaliza apresentando dois modelos de programas educacionais dos Estados Unidos que obtiveram sucesso ao associar a pesquisa acadêmica à prática escolar. Esses programas contaram com a participação do pesquisador da educação e do professor-pesquisador da escola.

Trazendo um recorte de uma pesquisa maior, já apresentada aqui, Lüdke (2001) analisa as relações entre saber docente e pesquisa, de uma investigação que envolveu professores de Ensino Médio de escolas que oferecem boas condições para a prática da pesquisa. A autora expressa, nesse estudo, reflexões oferecidas pela literatura da época. Os resultados se assemelham aos da pesquisa maior, apresentada anteriormente. Foi encontrada uma variedade de concepções e tipos de pesquisa. A investigação concluiu que, apesar dos limites constatados e da falta de uma política governamental de



valorização do magistério, há condições para a realização de pesquisa, no caso por esses professores nos estabelecimentos escolares pesquisados. Lüdke (2001) acentua, ainda, que falta clareza de que a pesquisa poderia ser considerada indicada para atender às necessidades sentidas pelos docentes, para assim contribuir com o crescimento de seu saber e de sua prática pedagógica em sala de aula.

Os estudos mapeados nessa área demonstram a preocupação dos pesquisadores em investigar a pesquisa na prática dos docentes da Educação Básica, bem como a importância da formação em pesquisa para o desenvolvimento dessa prática em sala de aula, conforme apresentado por Lüdke; Cruz (2005) e Diniz-Pereira; Lacerda (2009). No entanto, os currículos dos cursos de licenciaturas ainda não privilegiam uma sólida formação em pesquisa, o que dificulta a disseminação do comportamento investigativo nas escolas de Educação Básica, por parte de professores e, conseqüentemente, de alunos.

Considerando a carência de uma formação docente em pesquisa, identificada nos estudos mapeados, essa investigação vem ao encontro da nossa temática de pesquisa na dissertação, uma vez que visa investigar a contribuição da formação em pesquisa para os professores da Educação Básica. Nesse caso, serão focados aqueles que, realmente, tiveram a oportunidade de ter essa formação, por serem egressos dos cursos de Mestrado em Educação. Será possível articular a formação recebida com a prática na escola? A nossa investigação vai aquilatar essa possibilidade.

Os estudos apresentados até aqui, predominantemente, direcionaram a perspectiva para a formação inicial e para integração entre escola e universidade, conforme observamos nos estudos de Lüdke e Cruz (2005), Diniz-Pereira e Lacerda (2009), Nunes (2008), André (1997), entre outros. A investigação que nos propomos desenvolver pretende, portanto, olhar para a formação continuada, a fim de descobrir as contribuições que a formação em pesquisa, recebida no desenvolvimento do Mestrado em Educação, traz para a prática profissional do professor da Educação Básica, egresso desse curso, em seu espaço de atuação.

Ao direcionar a atenção para a formação em pesquisa nos mestrados em Educação, entendemos que se faz necessário apresentar os estudos encontrados sobre a temática da pós-graduação no País e a formação em pesquisa em cursos dessa natureza. Encontramos, então, Kuenzer; Moraes



(2005), trazendo uma discussão sobre a pós-graduação em Educação no País, apresentando um histórico desse nível de ensino desde sua criação até o ano atual de publicação do estudo. As autoras apresentam críticas e problemas relativos à avaliação dos programas de mestrado e doutorado pela CAPES, e as consequências desses para a formação dos professores. Dentre os citados problemas, Kuenzer; Moraes (2005) destacam o aligeiramento dos cursos de mestrado, o que prejudica a consolidação de uma consistência teórica dos professores em formação. O encurtamento do período de quatro para dois anos faz, segundo essas autoras, com que as disciplinas sejam reduzidas e apressadas, prejudicando, assim, a possibilidade de um aprendizado de temáticas importantes para a área de Educação.

Sobre os problemas de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, Ramalho; Madeira (2005) desenvolveram um estudo que enfoca os desafios, avanços e perspectivas dos programas de pós-graduação em Educação do Norte e Nordeste. O artigo traz um panorama da pós-graduação nessas duas regiões, bem como os problemas enfrentados por essas na consolidação de um programa que enfrenta dificuldades financeiras e estruturais típicas das regiões menos desenvolvidas do País. Os autores trazem um breve histórico da criação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e as lutas políticas travadas pelos programas para promover o crescimento da oferta e qualidade desses cursos.

Na mesma linha de enfoque da nossa proposta de pesquisa – “pós-graduação e formação em pesquisa”, mas com direcionamento para outras áreas diferentes da Educação – encontramos Velloso (2004), que pesquisou o destino profissional de mestres e doutores no Brasil. A investigação envolveu 8,7 mil mestres e doutores titulados nos anos 1990 em universidades do norte ao sul do País, tentando perceber a relevância da formação em pesquisa obtida em seus cursos para o trabalho que realizam. O autor pesquisou mestres e doutores das áreas de Administração, Engenharia Elétrica, Física, Química, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Sociologia, Direito, Economia, Geociências, Engenharia Mecânica, Odontologia e Psicologia.

Velloso (2004) revela que o destino profissional dos egressos do mestrado é bastante diversificado e a docência no ensino superior não costuma ser a ocupação majoritária. Já os doutores possuem maior concentração na academia (universidades e instituições de pesquisa). Os titulados avaliam positivamente a formação em pesquisa, mas, para o autor, a apreciação dos



sujeitos que trabalham fora da academia é menos favorável, do que a de docentes e pesquisadores atuantes nas universidades.

Portanto, percebemos que o panorama das pesquisas mapeadas e apresentadas até aqui permite visualizar as tendências de estudos e investigações nas áreas de formação docente, pesquisa, Educação Básica e pós-graduação, que enfocam precisamente a atividade de pesquisa, e/ou a produção do conhecimento realizada na prática, em sala de aula pelos professores, bem como os benefícios, dificuldades e impasses para essa realização. Não foi encontrado, nos periódicos pesquisados, nenhum estudo sobre a formação em pesquisa do professor da Educação Básica egresso de um curso de Mestrado, objeto de investigação que o nosso estudo se propõe investigar. O estudo de Velloso (2004) foi o que mais se aproximou da temática, no entanto ele aborda uma temática ampla, sobre o destino profissional tanto de mestres, quanto de doutores e a relevância da formação em pesquisa para o trabalho exercido por esses sujeitos de áreas diversas do conhecimento, menos a Educação.

4. A pesquisa na formação e na prática do professor da Educação Básica: estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd

A análise dos anais da ANPEd, no que concerne ao GT-8 – Formação de Professores – resultou em poucos achados. Apesar da busca ter ocorrido entre os anos de 2004 a 2010, só obtivemos resultados entre os anos de 2004 a 2006 e no ano de 2010, ficando um hiato de três anos subsequentes sem discussão sobre a temática (2007 a 2009). Lembramos que esse panorama é resultado do levantamento feito, especificamente, no eixo temático de interesse da nossa investigação, o GT-8 de formação docente. Apresentamos, nesse tópico, os cinco trabalhos encontrados.

O primeiro deles é de Rocha (2004), que discutiu o sentido da pesquisa para as professoras das séries iniciais de um colégio público federal no Rio de Janeiro, conhecido por oferecer condições para levar a efeito a pesquisa. Essas professoras tiveram a oportunidade de participar de programas de pós-graduação produzindo teses e dissertações. Por meio de entrevistas realizadas pela autora, foi revelado que, embora os sujeitos da investigação tenham concluído o mestrado e o doutorado, e pesquisado sobre temáticas



relevantes ao trabalho em sala de aula, a pesquisa não continuou após o fim do curso. A falta de tempo é um dos motivos apontados pelas entrevistadas para justificar tal situação.

A autora relata que, embora a instituição tenha uma gratificação por titulação, oferecendo condições para que seus professores cresçam profissionalmente, por meio de um curso de mestrado e doutorado, não há uma continuidade desse trabalho ao final do curso. Rocha (2004) afirma que seria importante que houvesse a divulgação desses novos conhecimentos produzidos pelos docentes, para que haja uma continuidade da pesquisa na escola. Como superação desse problema é sugerida em Rocha (2004), uma parceria entre escola e universidade para que o resultado desse investimento em formação continuada dos professores, por parte da escola, possa ser revertido para ela e, conseqüentemente, para a melhoria da educação.

Dando continuidade à temática de pesquisa na formação docente, Farias (2005) traz um estudo envolvendo 45 professores da Educação Básica sobre suas concepções e práticas de pesquisa. Em seus relatos, os sujeitos da investigação destacam o crescimento profissional como um ponto importante oportunizado pela pesquisa. Associam também a uma imagem de professor engajada na prática pedagógica, que assumem uma atitude reflexiva sobre a prática, encontrando elementos para melhorá-la. Apesar de os relatos apontarem o reconhecimento da pesquisa como importante atividade propiciadora do desenvolvimento profissional, poucos foram os que afirmaram conseguir realizar a integração dessa prática em seu trabalho. Os motivos apontados foram a falta de incentivo por parte das escolas, falta de tempo, orientação e formação para a pesquisa. Percebemos que, embora haja um reconhecimento da importância da pesquisa para a prática dos professores da Educação Básica, há poucas condições para o desenvolvimento dessa atividade dentro do contexto de trabalho do professor de ensino básico.

Ainda sobre as concepções de pesquisa na formação docente, focando no caso, estudos com docentes formadores de professores Oliveira; Ferreira; Cruz; Boing; Waldhelm; Albuquerque (2005) trazem a opinião de docentes universitários sobre a pesquisa na Educação Básica e sua viabilidade na escola. Os professores pesquisados são oriundos dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Matemática. Os professores investigados também reconheceram a importância da pesquisa na preparação e exercício do magistério. É sempre reveladora, contudo, a preocupação deles em distinguir



a pesquisa feita na universidade daquelas efetivadas pelo professor na escola. Os autores afirmaram que os docentes pesquisados apontam que a pesquisa do professor deve ser mais voltada para os problemas de ensino e aprendizagem. Independentemente, porém, das distinções e comparações, a pesquisa é reconhecida pelos professores entrevistados como importante instrumento formativo, que possibilita a formação do conhecimento e a solução de problemas.

Além da opinião dos professores sobre a pesquisa nos cursos de graduação, encontramos também a perspectiva dos ex-alunos sobre a prática da mesma atividade. Teodora (2005) apresenta resultados de um estudo envolvendo realizado com ex-alunos do curso de Pedagogia sobre suas concepções de pesquisa na formação inicial vivenciada. A autora revela que os depoimentos dos alunos apontaram fragilidades e pouca vivência com a pesquisa no decorrer do curso. Houve, no entanto, o reconhecimento de que essa prática seria importante para o bom aproveitamento tanto da formação inicial quanto de feição continuada.

Na mesma linha de investigação do estudo anterior, Raush (2010) procedeu a um realizou um estudo com o objetivo de conhecer as concepções e experiências de pesquisa de 119 alunos concludentes de dez cursos de licenciaturas da Universidade Regional de Blumenau – FURB- e sua repercussão na atuação docente. Foi possível aferir que as concepções de pesquisa dos licenciandos variam desde a compreensão mais acadêmica a uma interpretação simples, baseadas em atividades de leitura e atualização. O estudo revelou, também, que, dentre os 119 participantes da pesquisa, 102 mencionaram haver produzido pesquisa na graduação, mas essas atividades eram vivenciadas em estágio e no trabalho de conclusão de curso.

Raush (2010) perguntou, também, aos que atuavam em sala de aula, quais se consideravam professores pesquisadores. Dentre os 47 licenciandos atuantes em sala de aula, 38 afirmaram que se consideram professores pesquisadores, destacando como atividades dessa função principalmente a consulta de livros e internet, o trabalho com temas atualizados com os alunos, a análise da prática pedagógica, planejamento de aulas e a participação em formação continuada. A autora aponta que esses resultados vão de encontro à compreensão de pesquisa desses sujeitos. Indica como desafio para a formação docente um avanço na concepção de pesquisa como investigação sistemática e crítica, que requer métodos apropriados para a sua realização e para o avanço do conhecimento. Assim, o professor pesquisador é visto como aquele



que investiga os problemas do cotidiano de sala de aula, com o objetivo de desenvolver uma prática pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem de seus alunos.

Finalizando, encontramos a investigação de Sudan, Villani e Freitas (2006), sobre o caso de uma professora de Biologia que investigou a própria prática docente por meio de instrumentos que possibilitavam refletir na e sobre a ação. A professora se utilizava de estratégias aprendidas durante sua formação inicial e vivenciadas no Mestrado para construir uma prática docente apoiada na reflexão, autoavaliação, registros escritos e áudio visuais. Esse processo contava com a ajuda dos alunos e de colaboradores mestrados e graduandos, que observavam a prática docente da professora e a auxiliavam nas filmagens e análises de alguns pontos conflituosos. Apesar das condições adversas de material, espaço físico e tempo livre, o trabalho traz o comprometimento da professora em se utilizar da sua formação em pesquisa para melhorar a própria prática pedagógica, subsidiada em dados de pesquisa.

Apesar de terem sido publicados apenas seis trabalhos no interstício temporal escolhido (2004-2010), as investigações aqui comentadas possuem uma maior aproximação da temática de interesse da nossa investigação. Esses estudos demonstram que há uma curiosidade recorrente e pertinente nos anos de 2004 a 2006, pois reúne várias instâncias e focos comuns à proposta de pesquisa. Em todas elas, há ênfase na Educação Básica. Apesar de nem todos os trabalhos trazerem o professor desse nível de ensino como sujeito de investigação, a formação em pesquisa desse profissional e a aplicação desse saber em sala de aula é que vão interessar em todos os estudos encontrados nos Anais da ANPEd.

Encontramos em Rocha (2004), Farias (2005) e Sudan, Villani e Freitas (2006) aspectos semelhantes que serão analisados na nossa investigação, uma vez que todos eles têm, como foco, o professor da Educação Básica e sua concepção, formação e práticas de pesquisa, bem como as condições e possibilidades de articular essa prática em sala de aula. Esses aspectos serão levados em consideração durante a coleta de dados junto aos professores de Educação Básica egressos de Mestrados em Educação.

Portanto, as investigações aqui exibidas se configuram relevantes para o conhecimento do que existe produzido, mostrando o panorama de pesquisas sobre essa temática na atualidade, dentro dos meios de busca aqui



selecionados. Entendemos que esse panorama é mais amplo e abrangente, mas com suporte nas ferramentas utilizadas, é esse o quadro encontrado, que configura o Estado da Questão sobre a pesquisa e formação de professores da Educação Básica.

5. Quadros sínteses dos achados da pesquisa

Nos tópicos anteriores, apresentamos uma análise dos estudos coletados nos periódicos nacionais de Qualis A-1 e A-2 e nos Anais das Reuniões Anuais da ANPEd, relacionando com nosso interesse de pesquisa. Além da análise apresentada, faz-se necessário organizar os estudos encontrados, a fim de possibilitar a melhor visualização das temáticas, o objetivo de cada estudo, bem como os aspectos convergentes e divergentes de cada um. Para isso, construímos mais dois quadros, que possibilitam uma visão mais estruturada dos achados. Neles, estão apresentadas as publicações encontradas contendo informações sobre seus autores, ano de publicação, local de publicação, temática abordada e objetivo do referido estudo.

O Quadro 3 traz uma síntese do mapeamento dos doze artigos coletados nos periódicos nacionais entre os anos de 1997 a 2009, conforme vemos abaixo.

Quadro 3. Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados em periódicos nacionais Qualis A Nacional e Internacional (1997–2009)

Autores	Ano	Local	Temática	Objetivos
ANDRÉ	1997	SP	Pesquisa na Escola	- Analisar o crescimento da pesquisa etnográfica na escola.
LÜDKE	2001	RJ	Pesquisa e saber docente	- Analisar as relações entre saber docente e pesquisa docente.
CARVALHO	2002	SP	Pesquisa e formação docente	- Mostrar o trabalho desenvolvido em um laboratório, no qual professores da educação básica vem exercendo pesquisa.
VELLOSO	2004	DF	Destino profissional e formação em pesquisa	- Perceber a relevância da formação em pesquisa que obtiveram em seus cursos tendo em vista o trabalho que realizam.



LÜDKE e CRUZ	2005	RJ	Pesquisa e formação docente	- Discutir a relação entre a pesquisa e o professor de educação básica.
KUENZER e MORAES	2005	PR/SC	Pós-graduação em educação	- Discutir sobre a pós-graduação em educação no Brasil.
RAMALHO e MADEIRA	2005	RN	Pós-graduação em educação	- Historiar a implantação dos cursos de mestrado e doutorado em educação nas regiões Norte e Nordeste.
LENOIR	2006	Canadá	Pesquisa e formação docente	- Tratar das relações entre pesquisa, prática e formação de professores.
CUNHA e PRADO	2007	SP	Professor Pesquisador e formação continuada	- Construir outros critérios para definir a pesquisa do professor pesquisador em sala de aula.
DINIZ-PEREIRA e LACERDA	2008	MG	Pesquisa e formação docente	- Fomentar debate em universidades e escolas brasileiras sobre os possíveis significados da pesquisa na prática docente.
NUNES	2008	RN	Pesquisa e formação docente	- Pontuar fatores que contribuem para a dissociação entre teoria e prática educacional.
LÜDKE, CRUZ e BOING	2009	RJ	Pesquisa educacional e professor da educação básica	- Discutir a pesquisa do professor com autores que vêem nela alguma possibilidade de acontecer.

Fonte | Elaboração própria

Percebemos, no Quadro 3, uma predominância de publicações provenientes da região Sudeste, principalmente no eixo Rio de Janeiro e São Paulo. Apenas duas publicações foram encontradas no Nordeste e somente no estado do Rio Grande do Norte, demonstrando pouca participação dessa região com publicações sobre essas temáticas nos periódicos nacionais pesquisados.

Há também, dentro desta área de investigação sobre pesquisa e formação docente, estudos recorrentes organizados e liderados por Menga Lüdke, pesquisadora na atualidade que se dedica a investigar a temática pesquisa e formação docente. Nos periódicos pesquisados, foram encontrados 3



trabalhos com sua participação, seguida de autores como Giseli Barreto da Cruz e Luiz Alberto Boing.

Dentre as temáticas de estudo aqui apresentadas, encontramos com mais frequência trabalhos sobre pesquisa e formação docente, sendo as outras variações entre pesquisa e professor da Educação Básica e pesquisa na escola, bem como pós-graduação em Educação. O Quadro 2, a seguir, mostra os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd dos últimos seis anos, organizados por data, local, temática e objetivos do estudo.

Quadro 4. Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd (2004–2010)

Autores	Ano	Local	Temática	Objetivos
ROCHA	2004	RJ	Pesquisa e Formação de professores	- Apresentar um breve estudo de caso relativo ao sentido da pesquisa para professoras de um colégio público no RJ.
OLIVEIRA, FERREIRA, CRUZ, BOING, WALDHELM, ALBUQUERQUE	2005	RJ	Pesquisa e Formação de professores	- Desvendar a complexa relação entre o professor e a pesquisa.
TEODORA	2005	SP/ PR	Pesquisa e Formação de professores	- Buscar os significados e concepções envolvendo pesquisa e ensino na formação do professor.
FARIAS	2005	CE	Pesquisa e Formação de professores	- Conhecer as concepções e práticas construídas por professores que atuam na Educação Básica em relação a atividade de pesquisa.
SUDAN, VILLANI e FREITAS	2006	SP	Pesquisa e Formação de professores	- Mostrar que o desenvolvimento da pesquisa e da docência pôde avançar de maneira colaborativa a partir do esforço e à vontade persistente da pesquisadora.
RAUSH	2010	SC	Pesquisa e Formação de professores	- Conhecer concepções e experiências de pesquisa promovidas nas licenciaturas e sua repercussão na atuação docente.

Fonte | Elaboração própria



Neste Quadro 4, observamos que, apesar da procura ter ocorrido, nos últimos seis anos, só houve resultado nos quatro anos correspondente ao ano de 2004 a 2006 e 2010. Percebemos, também, que as temáticas encontradas são oriundas, em sua maioria, do eixo Sul-Sudeste, tendo sido encontrado apenas um trabalho proveniente da Região Nordeste, no Estado do Ceará.

Portanto, há uma limitada participação de trabalhos sobre a temática pesquisada e de formação docente oriundos do eixo Norte-Nordeste nas Reuniões Anuais da ANPEd. As publicações sobre o tema são escassas tendo uma publicação apenas nos anos de 2004 e 2006, três publicações em 2005 e uma em 2010.

6. A relação entre o mapeamento realizado e a nossa proposta de investigação: uma análise que evidencia os caminhos e as contribuições

De acordo com o panorama inventariado, percebemos que as temáticas dos estudos publicados dizem respeito à pesquisa e à formação docente, sendo encontradas outras variações que relacionam pesquisa e professor da Educação Básica, bem como pesquisa na escola e pós-graduação em Educação.

Dentre os estudos mapeados e apresentados, podemos inferir que os trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd abordam apresentam temáticas mais aproximadas a essa proposta de investigação, uma vez que contém pesquisas com professores da Educação Básica que concluíram mestrado ou professores mestrando que estão pesquisando em sala de aula, tentando se utilizar desse instrumento para aprimorar sua prática. Há, também, estudos que procuram conhecer as concepções de pesquisa e a influência dessa formação dos diferentes sujeitos: professores da Educação Básica, graduandos dos cursos de licenciaturas e professores formadores.

Com base nessa constatação, nosso texto dissertativo poderá contribuir para dar continuidade ao debate sobre a pesquisa na formação de professores da Educação Básica, trazendo mais elementos científicos a esse campo, uma vez que direcionará o olhar especificamente para os professores da Educação Básica, que concluíram o Mestrado em Educação, foco ainda não priorizado nos estudos inventariados. Podemos observar, com amparo na concepção desses profissionais, como a formação em pesquisa, recebida



durante o referido curso, está contribuindo para o trabalho em sala de aula, bem como encontrar elementos e características, em sua prática, que evidenciem essas contribuições.

A nossa dissertação utilizará diferentes técnicas de coleta de dados para encontrar as contribuições da formação em pesquisa para os professores egressos de Mestrado em atuação na Educação Básica. Nos estudos comentados, encontramos, com frequência, a utilização de entrevistas, grupo focal, planejamentos, análise de trabalhos acadêmicos, para responder aos questionamentos apresentados. Em nosso estudo, estaremos utilizando três diferentes técnicas para encontrar o que pretendemos. A primeira é o questionário; a segunda, a observação da escola e da sala de aula; por fim, a entrevista, para esclarecer questões da observação e aprofundar questões ainda não exploradas.

240 Acreditamos que essas três técnicas possibilitarão encontrar dados mais completos acerca das contribuições desta formação para os egressos de Mestrados em Educação atuantes na Educação Básica. Portanto, pretendemos enriquecer os estudos sobre a temática, com novos dados, novas evidências e achados, tendo em vista que o conjunto de instrumentos a serem aplicados contribuirá para que possamos encontrar encontremos novos olhares e perspectivas sobre a formação em pesquisa para atuação na Educação Básica.

Considerando o que foi apresentado, concluímos que elaborar o Estado da Questão sobre o tema/objeto de uma investigação é de grande importância para conhecer o que está sendo investigado no estado atual do conhecimento, e quais as principais preocupações dos pesquisadores da área, suas bases teóricas de sustentação para as análises que realizam e, então, evidenciar, entre outros fatores, qual a contribuição do estudo que se pretende desenvolver para a produção do conhecimento científico.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 46-57, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Ensinar pesquisar... Como e para quê. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais**... Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 221-233. (v. 3).



CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 57-67, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a05v28n2.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a16n30.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: idéias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a15.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu (MG): ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081583int.doc>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2010.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456-468, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2010.



NUNES, Débora Regina Paula de. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

_____. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; FERREIRA, Augusto César Rosito; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto; WALDHELM, Monica; ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia. de; Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu (MG): ANPEd, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08700int.rtf>. Acesso em: 01 jun. 2010.

242 RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a06n30.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

RAUSCH, Rita Buzzi. Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu (MG): ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6476-Int.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras?* In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. Anais...** Caxambu (MG): ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t085.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

SUDAN, Daniela Cássia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. Professor pesquisador: o caso da professora Flora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu (MG): ANPEd, 2006. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2617-Int.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2010.



TEODORA, Romilda. Pesquisa na formação do professor: a perspectiva dos ex-alunos. In: Reunião Anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu (MG): ANPEd, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081299int.rtf>. Acesso em: 01 jun. 2010.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a05v34123.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

Ms. Mestranda Clarice Santiago Silveira
Universidade Estadual do Ceará | UECE | Fortaleza
Centro de Educação | CED
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação | CMAE
Grupo de Pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade |
EDUCAS
Grupo de Pesquisa Educação e Saúde Coletiva | GPESC
Bolsista Demanda Social CAPES
E-mail | clarice.santiago@yahoo.com.br

243

Profa. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien
Universidade Estadual do Ceará | UECE | Fortaleza
Centro de Educação | CED
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação | CMAE
Grupo de Pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade |
EDUCAS
Grupo de Pesquisa Educação e Saúde Coletiva | GPESC
Bolsista de Produtividade CNPq
E-mail | silnth@terra.com.br

Recebido 15 ago. 2011

Aceito 26 set. 2011



Estado das almas: população, família e educação escolar no Rio Grande do Norte colonial (século XVIII)

State of Souls: population, family and school education in colonial Rio Grande do Norte (18th Century)

Muirakytan Kennedy de Macêdo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

No século XVIII consolidou-se a formação demográfica colonial da porção da América portuguesa conhecida por Rio Grande do Norte. Um problema se colocava. Como gerir uma população de relativa mobilidade, de pronunciada dispersão pelos campos e de frágeis mecanismos de assistência social? Como colocar essas gentes sobre o ordenamento civil e espiritual do império português? Recensear foi um dos frágeis, mas necessários, instrumentos de racionalização populacional. Tal dispositivo encontrou auxílio nos princípios tridentinos, em especial nos sacramentos que estruturavam a moralidade familiar. Para apreender esses processos, utilizamo-nos, metodologicamente, de fontes seriais coloniais, geridas em banco de dados eletrônicos (Access) além de procedimentos estatísticos da demografia histórica. Nesta ambiência, pesquisamos mapas populacionais do período, inventários, testamentos e livros de óbito, nascimento e casamento, visando analisar mais detidamente os cuidados educacionais com crianças, rapazes e raparigas da Capitania do Rio Grande do Norte, em especial, do sertão seridense. Essa foi a assistência educacional e patrimonial que a pesquisa detectou sendo promovida por parentes dos menores. Palavras-chave: Capitania do Rio Grande do Norte. Família colonial. Educação escolar.

Abstract

In the 18th century, the colonial demographic formation of the Portuguese America's portion known as Rio Grande do Norte was consolidated. A problem arose. How to manage a relatively mobile population which was pronouncedly scattered in the fields with a fragile social assistance mechanism? How to place these people on the Portuguese empire's land planning? The census was one of the most fragile, but necessary tool to rationalize population. Such a mechanism has found support in the principles of the Council of Trent, which reaffirmed the Catholic faith in its dogmas, especially the sacraments that structured family morality. It is in such environment that, searching on population maps of the period, inventories, wills and death, birth and marriage records, the educational care for children, boys and girls of the Captaincy of Rio Grande do Norte is analyzed, in particular studying the backlands of Seridó's riverside. This was the educational and patrimonial assistance which the research detected, promoted by the juvenile relatives.

Keywords: Rio Grande do Norte Captaincy. Colonial family. School education.



Contar gente

Ausência da Igreja, fermento do pecado. Distância do rei, ignorância da lei. Eis dois grandes temores projetados sobre as terras de ultramar. Rarefeita de gentes, e pior, sem funcionários suficientes, as colônias criaram uma demanda administrativa, que, se não fosse satisfeita, tornaria perigosa a integridade civil e o *estado das almas* sertanejas. Uma das saídas engenhosas já estava posta pelo Concílio de Trento quando este indicava a necessidade do registro nominal dos sacramentados. (VIDE, 2007). Em sertões, onde o escasso clero não podia atender, cotidianamente, a todos os cristãos, a tentação poderia facilmente erodir a alma de leigos e religiosos. Assim, para o rebanho de fiéis não ser perdido, devido à insuficiência de pastores, escolhia-se o período quaresmal para a autenticação coletiva da fé. A população era reunida em uma fazenda ou povoado e ali recebia os sacramentos não ministrados no período anterior. Era o momento da *desobriga*, ocasião em que os cristãos deveriam se desincumbir do dever da confissão quaresmal, para se tornarem aptos à comunhão, pelo menos uma vez ao ano no tempo pascal.

Evento de impacto societário significativo para a população sertaneja, a *desobriga* dava o tom da urgente salvação da alma, mas também era uma excelente oportunidade de ordenamento civil. Afinal, confluía para a sacramentação toda a população que temia a danação eterna. Assim, já que a grande maioria da população convergia para ali, aproveitava-se a ocasião para o difícil e descontínuo exercício de contagem dos viventes daqueles sertões. Indivíduo multifuncional, o padre da época era um misto de proprietário rural, pastor espiritual, tabelião e recenseador. (SILVA, 2009). Afinal, no mesmo ato sacramental do casamento, batismo e óbitos, estava a simultaneidade do registro civil do cristão, tão misturados quanto a relação do Estado com a Igreja nos impérios ibéricos. Desse modo, a assistência religiosa quaresmal era momento, também, em que os párocos poderiam contabilizar as gentes, produzindo o documento sacramento-censitário chamado de “Rol de Desobriga”.

Por sua vez, utilizando-se da prática eclesial de quantificação do *estado das almas* – o *status animarum* exigido desde o Concílio de Trento – e ajudada pela autoridade militar dos grandes proprietários, a Coroa montava uma rede de informações populacionais, econômicas e estratégico-militares. Contudo, as estimativas demográficas do período são lacunares documentos



que não podem ser tomados como dados quantitativos que exalam exatidão pela aparência numérica que portam.

Dificuldades de toda ordem foram relatadas pelos administradores empenhados em mobilizar agentes censitários, como mostra o relatório abaixo. “Longitudes” e falta de padres para o recenseamento tinham atrasado, em quase quatro anos, o envio do mapa da população das capitanias de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande e Ceará. Nesse mapa populacional, as informações enviadas, em 1791, eram referentes aos dados coletados de 1788. Eximiu-se da responsabilidade o Governador da Capitania de Pernambuco, D. Tomás de Melo, justificando que:

A demora que tem havido na remessa deste Mapa que se manda enviar em de seis em seis meses, não procede de culpa minha, por que logo no principio do meu Governo expedi uma Carta de ofício ao Bispo desta Diocese para que com a brevidade possível se me enviasse as Relações distribuídas pelas classes determinadas na dita ordem, e só em agosto próximo pretérito é que as ditas Relações me foram entregues, dizendo-me o Bispo que as longitudes e falta que experimentara nos Párocos era causa de ter havido tão grande demora. (OFÍCIO DO [GOVERNADOR DA CAPITANIA DE PERNAMBUCO], D. TOMÁS JOSÉ DE MELO, AO [SECRETÁRIO DE ESTADO DA MARINHA E ULTRAMAR], MARTINHO DE MELO E CASTRO..., 1791).

Recensear não era tarefa que se cumpria imediatamente; significava sobrecarga de trabalho em sertões já assoberbados. Freguesias a se perder de vista contavam com apenas um par de padres em localidades com população que, por vezes, exorbitava a marca dos três milhares, como, no caso da Vila de Arês, a freguesia de índios na capitania do Rio Grande e a freguesia de Santa Ana do Seridó, que contavam com cerca de dois padres para 1350 almas (ver Tabela 1):



Tabela 1. Mapa de desobriga, com relação dos fogos, sacerdotes, capelas e distâncias das freguesias com relação a Olinda (1777)

	Natal	Assú	Apodi	Pau dos Ferros	Goianinha	Arês (a)	S. José do Ribamar (b)	Extremoz (c)	Portalegre (d)	Santa Ana do Seridó ¹
Pessoas de desobriga	2190	2020	300	2011	2122	3020	580	1721	250	2699
Fogos	417	423	241	546	459	439	311	666	133	533
Sacerdotes	2	2	1	1	1	0	1	0	0	2
Capelas	8	2	2	2	3	1	1	0	0	7
Léguas	34	90	45	39	39	3	32	3	4	70

FONTE: CARTA do Bispo de Pernambuco, D. Tomás [da Encarnação Costa e Lima], ao rei [D. José I], remetendo uma relação de todas as freguesias, capelas, ermidas e oratórios que tem o dito Bispado, e o número de clérigos seculares que existem em cada uma das freguesias. (1777)

Quantificando os habitantes, as listas elaboradas por clérigos e militares eram enviadas à Secretaria-Geral do Governador-Mor, descrevendo os espaços físicos e humanos das freguesias da capitania. Aquela instância combinava os dados provenientes de todas as partes e montava um grande



quadro populacional, denominado de “Mapa”. Genericamente, essa cartografia populacional era representada segundo o sexo, as oito “classes” etárias, nascimentos e mortes ocorridas no ano censitário. As “classes” etárias variavam conforme o sexo, quatro para cada um, revelando como, através da idade, homens e mulheres eram enquadrados na sociedade.

Para o sexo masculino, os indivíduos eram categorizados da seguinte forma: “1ª classe – crianças até a idade de sete anos completos”; “2ª classe – rapazes até a idade de 15 anos”; “3ª classe – homens até a idade de 60 anos” e “4ª classe – velhos acima de 60 anos para cima”. O sexo feminino seguia a contagem: “5ª classe – crianças até a idade de 7 anos”; “6ª classe – raparigas até 14 anos”; “7ª classe – mulheres até a idade de 50 anos” e “8ª classe – velhas de 50 anos para cima.” (IDEIA..., 1923, p. 107).

A única idade que a todos igualava era a das “crianças”; a partir daí, homens e mulheres seriam qualificados etariamente pela sua fertilidade e disposição para o trabalho e serviço militar, no caso dos homens². Para a história demográfica, era a fase – denominada por Maria Luiza Marcílio (2000) de “proto-estatística” – da prática censitária que ocorreu entre 1750 e 1872.

População dos sertões

Em 1775, temos um dos documentos demográficos mais sistemáticos para a capitania anexa do Rio Grande do Norte: o relatório já citado acima (IDEIA..., 1923) produzido por Jozé Cezar de Menezes, então governador da capitania de Pernambuco. Nessa prestação de contas de fazendas e gentes, podemos visualizar que a camada dominante da população da capitania do Rio Grande do Norte era claramente formada por homens e mulheres entre 16 e 60 anos, seguida das crianças até sete anos, rapazes até 15 anos e a fração minúscula dos velhos acima de 60. A intenção da contabilização, a partir de classes etárias da população masculina, servia tanto a fins de recrutamento militar quanto para basear a cobrança de impostos nas vilas coloniais.

No caso do Seridó, há uma proporção, em números absolutos, de 1,3 homens para cada mulher, ainda mostrando uma população masculina muito pronunciada se raciocinarmos em termos de que essa proporção cresce, em números relativos, para 1,6 na faixa entre as mulheres entre 14 e 60 anos e homens entre 15 e 50 anos, intervalo etário em que, com maior frequência,



os casamentos ocorriam. De qualquer modo, era uma proporção que tendia ao equilíbrio entre os sexos, fator que proporcionava a formação de famílias em ambiente demográfico mais propício que aquele da zona açucareira, onde o número de homens era esmagadoramente maior que o de mulheres.

No relatório de Jozé Cezar de Menezes, o Rio Grande do Norte foi repartido em cinco ribeiras. A ribeira do Norte, que compreendia a Cidade de Natal e a Vila de Extremoz do Norte. A ribeira do Assú, onde havia uma povoação de mesmo nome e a Freguesia de São João Batista, sendo ela “[...] de algum comércio, por vierem todos anos três ou quatro barcos às oficinas [...] de carnes secas, e courama.” A ribeira do Apodi, onde encontramos a Vila de Portalegre, “[...] a qual é de Índios de Língua travada da Nação Paiacú [...] tem bastante Portugueses, moradores e agregados a Vila [...]”, e tem três Freguesias: “Nossa Senhora da Conceição dos Paus dos Ferros” e “Nossa Senhora da Conceição, e São João Batista das Varzes”. A Ribeira do Sul, que possuía três vilas com suas quatro freguesias: Vila e Freguesia de São José, Vila e Freguesia de Ares e Vila e Freguesia de Vila Flor e, por fim, a Freguesia de Nossa Senhoras dos Prazeres de Goianinha. E por fim a Ribeira do Seridó “[...] que he no Certão da Capitania e fica ao Nascente da do Apodi.” (IDEIA..., 1923, p. 09-10).

Ribeiras e freguesias aparecem quase sinônimas nas delimitações territoriais. O Ouvidor Domingos Monteiro da Rocha, cerca de vinte anos antes, em 1757, registrou a divisão da capitania em cinco freguesias. Natal, sede da freguesia do Potengi, que possuía 118 casas, e abrangia três povoações: Ceará-Mirim, São Gonçalo e Papari. A segunda, Goianinha, com “[...] bastante moradores.” A terceira, Açú, “[...] donde tem uma povoação de muitos moradores.” A quarta, ao oeste, “[...] erigida na ribeira do Apodi, no lugar chamado Pau dos Ferros.” E a quinta, a freguesia de Caicó, na Ribeira do Seridó, que, além da vila do Príncipe, abrigava, sob seu domínio, a povoação de Acari. (CASCUDO, 1955, p. 110).



Tabela 2. População das ribeiras da Capitania do Rio Grande do Norte em 1775

	Ribeiras					Total
	Norte	Assú	Apodi	Seridó	Sul	
Freguesias	0	1	2	1	1	5
Cidade	1	0	0	0	0	1
Vilas	1	0	1	0	3	5
Fazendas	28	96	54	70	35	283
Capelas	6	3	5	7	4	25
Fogos	1.358	571	421	200	1.890	4.440
Pessoas de desobriga	4.614	2.864	4.904	3.174	6.661	22.217
Relação média por fogo	3,4	5,0	11,6	15,8	3,5	5,0

FONTE: IDEIA da População da Capitania de Pernambuco, e das suas anexas, extensão de suas Costas, Rios, e Povoações notáveis, Agricultura, número dos Engenhos, Contractos, e Rendimentos Reaes, augmento que este tem tido &.a &.a desde o anno de 1774... (1923).

O relatório do governador de Pernambuco e capitánias anexas é um alentado documento que pormenoriza aspectos geográficos, econômicos, religiosos, fiscais e populacionais. É um exemplo acabado da racionalidade capitalista que já se adentrava no corpus da administração colonial. Sua elaboração deve ter sido acalentada com longas esperas que, quando passavam da conta, eram acompanhadas de denúncias de ambas as pontas do trato colonial. No desenho final do documento, depreendemos o peso econômico do interior da capitania do Rio Grande no quesito da criação de gado. As ribeiras do Açú, Seridó e Apodi dominavam a ocupação de seu espaço com fazendas de gado, ao passo que tais estabelecimentos eram minoritários nas ribeiras litorâneas do Norte e do Sul. Certamente, por serem regiões inaugurais da colonização, ali a propriedade fundiária concentrou-se nas mãos de ricos fazendeiros.

Fogos da Ribeira

A Ribeira do Seridó contava com a freguesia de *Nossa Senhora de Santa Anna do Caicó*; nela, existia uma "Parochia de Portugueses", denominação que era anotada em todas as localidades onde era expressiva a população proveniente do Reino, para distingui-la da dos adventícios, numa clara demonstração de que o gentílico europeu era um elemento distintivo e estratégico na lógica organizativa da sociedade. Ribeira de franca ocupação



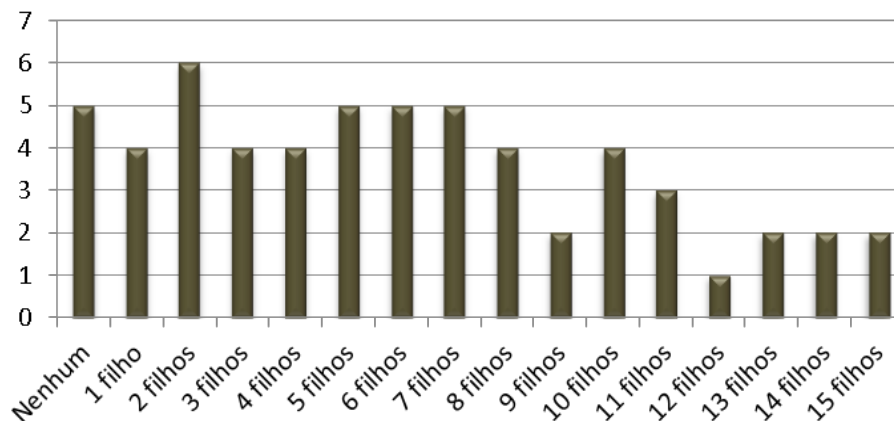
e produção pastoril, o Seridó demorou a semear a vida urbana que, em 1775, era representada quase inexpressivamente pela Povoação do Queiquó, Caicó, futura Vila do Príncipe. Possuía 70 fazendas, 24,7 % de todos os estabelecimentos rurais desse porte na capitania, sendo depois do Açú, a segunda ribeira em número de fazendas. Destaque digno de nota foi o número de capelas do Seridó, sete, número superior até para a ribeira do Norte, o mais antigo lugar de ocupação colonial e onde ficava o centro administrativo e militar da colônia, sediado em Natal, única cidade da capitania. Desconcertante era a quantidade anotada no relatório de unidades domésticas, à época chamada de “fogos”, da Ribeira do Seridó, o menor número de toda a capitania. Se compararmos com a ribeira do Açú, cuja população ocupava o último lugar em quantidade no Rio Grande à época da desobriga, encontramos quase que o triplo de fogos.

Famílias sertanejas livres

Percebida através dos inventários, a dimensão da família nuclear, constituída de pais e filhos, não fugia à média de cinco filhos por casal. Famílias com uma prole que passava de uma dezena eram exceções à regra (ver Gráfico 1). É bem verdade que, quanto mais pródigo fosse um casal, mais possuiria condições para que seus filhos chegassem à idade adulta. Por outro lado, casais pobres livres que trabalhavam no campo poderiam avaliar como positiva uma prole grande. Muitos filhos poderiam significar mão-de-obra farta para uma unidade familiar que não dispunha de recursos para comprar força de trabalho no mercado escravo. Mas havia o outro lado da moeda, não existiam braços sem bocas. Sendo assim, em uma realidade em que as crises de abastecimentos eram constantes e as retiradas das famílias eram sempre uma possibilidade em épocas de seca, mesmo que os pobres pudessem dispor de uma prole grande, muitas delas chegavam à maturidade com poucos filhos por razões óbvias.



Gráfico 1. Número de filhos nos inventários da Ribeira do Seridó



FONTE: Inventários (1737-1813)³

A família é formada por uma união que deve ser regulada socialmente para que seja dada legitimidade à aliança. O enlace matrimonial é sempre tido como um momento crítico: perda para a família que doa a mulher de certa forma ela deixa um vazio nas sociabilidades criadas na família original. Não raro, pairam sobre as formalidades das negociações do casamento um laivo de hostilidade, que pode, em casos extremos, passar até pelo rapto da nubente. As embaixadas entre as partes contratantes, como visitas e refeições em comum, servem para amenizar as tensões das transações. Quando se estabelece o consórcio matrimonial, a tensão ainda não cede. A reclusão feminina em espaços domésticos de seu governo torna-se compreensível se imaginarmos que a mulher casada não deixa de ser uma exilada – visto que se encontra literalmente expatriada pois não pode participar de algumas práticas públicas sem ferir a preeminência do esposo, que, nas partilhas dos inventários, sempre aparece como administrador dos bens da herança da esposa.

Mas até se estabelecer a família em um domicílio, muita conversa tinha sido deitada fora nos copiares. Muita curiosidade movida a resmungos deveria ter consumido as nubentes. As maquinações sobre a nupcialidade da prole já começava muito antes da idade núbil. Portanto, para a família se alargar, de maneira política e economicamente sustentável, era preciso que fosse um casamento entre pares. O princípio da igualdade de qualidade social, fortuna e idade eram termos de uma equação sempre intercambiáveis.



Terras a se perder de vista, gados a se perder a conta. Nos espaços agrários, a família foi o suporte social mais eficaz para se organizar a produção da vida material e espiritual dos sertões. Afirmar-se como família, mesmo que somente o casal, fosse ele livre ou escravo, abonada ou pobre, era de particular importância para a sobrevivência em um meio que requisitava mão-de-obra doméstica. Em regiões de recente ocupação, de expansão agrícola ou mineradora, a tendência era que o número de homens fosse superior ao de mulheres. No caso das regiões ocupadas com a pecuária para o mercado interno, o número entre os gêneros masculino e feminino não era tão discrepante.

A maior incidência de recasamento de viúvas de posses devia-se ao fato de que uma unidade rural demandava uma maior complexidade em termos de trabalho que as cidades. Isso nos leva a crer que ser “cabeça de casal”, chefe do domicílio, era um problema para essas viúvas se não contassem com filhos aptos a gerenciar os trabalhos nos campos e currais. Por outro lado, cuidar da prole deixada pela defunta poderia explicar a maior probabilidade de viúvos que casaram novamente na Ribeira do Seridó. Em números absolutos, o valor é diminuto se contamos com 538 registros de casamentos e somente 33 deles notificaram o matrimônio de viúvos, contra 05 de viúvas.

Mas se a fortuna e a qualificação social estavam adiante da faixa etária em muitos casos, na maior parte das vezes, entre famílias de posses, valia que, se possível,

A escolha do futuro cônjuge, assente no princípio de igualdade, exigindo do homem um estabelecimento sólido, um modo de vida definido, e da mulher um dote, era uma questão na qual o entendimento e a razão desempenhavam o papel de guia condutores, com a marginalização da atração física. (SILVA, 1994, p. 143).

Vamos por partes. Uma vez escolhidos os alvos, a combinação esposo/esposa, celebravam-se os sponsais, contratos de casamento que eram elaborados com o fim de selar a publicidade do compromisso. Não, não bastava, já nesse tempo, e para assuntos hoje tão evanescentes, a palavra falada. Compromisso de casamento merecia papel e tinta, segundo as recomendações tridentinas. Em se tratando de valores elevados na estipulação do dote, toda a transação era registrada de forma escrita. Transcrevemos a seguir um raro exemplar desse tipo de documento, assinado pelo pai, Domingo Alves dos Santos, e João Alves do Santos, a rogo da esposa do primeiro:

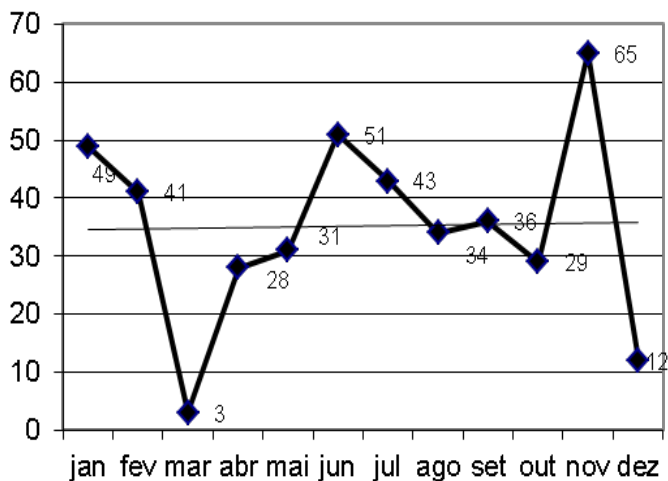


Dizemos nós abaixo assinados que temos juntos tratados casar a minha filha Joana Maria dos Santos com o Sr. Manoel Gonçalves Melo, de que me herda de dote o resto do legador ao que eu estou obrigado a pagar o Sr. Manoel Fernandes Jorge pela compra que fiz da fazenda do Sabugi de baixo para o que o pagarei da dita fazenda todas as rezes de gado se receber amada minha filha, assim mais o ouro que herdar que é o seguinte [:] dois pentes um de armar e um torto e um lanço de gargantilha, dois pares de cadeados, dois anéis e um par de bentinho⁴ com [ilegível] armar de [ilegível] um bercu [?] com uma vara de cordão de prata [...]. (SANTOS, 1793).

Acertados os detalhes maiores, marcava-se data do casamento. Não qualquer mês, não qualquer data. A data estava condicionada à consumação carnal das núpcias que deveria acolher as interdições religiosas e o próprio ritmo do trabalho e da produção. Vejamos, no gráfico abaixo, os meses que concentraram o maior número de matrimônio, picos que não tinham quase nenhuma alteração em outras regiões coloniais.

254

Gráfico 2. Movimento sazonal dos casamentos



FONTE: FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Livro de Casamentos. (1788-1811)

É impressionante a semelhança do gráfico que confeccionamos com o construído por Carlos de Almeida Prado Bacellar (2001) em seu livro *Viver*



e sobreviver em uma vila colonial: Sorocaba, Séculos XVIII e XIX. O gráfico 2 demonstra as quedas abismais da frequência dos casamentos nos meses de março e dezembro, enquanto que, em janeiro, junho e dezembro, concentravam os maiores índices de enlances matrimoniais. Casar, consumir o casamento, significava, na noite de núpcias, o óbvio, desvirginamento. Porém, o coito era regulado pelo tempo sagrado, pelo menos, em tese. Evitava-se, portanto, os períodos da quaresma e o do Natal. Ao todo sete semanas durante o ano nas quais o casamento era interdito: vinte e um dias antes do Natal e quarenta dias antes da Páscoa. (VAINFAS, 1986; BACELLAR, 2001). Os picos dos meses de junho e julho eram devidos ao período das colheitas e à apuração das rendas com a reprodução do gado.

Na América portuguesa, e também no Brasil imperial, era costume o favorecimento de dotes a filhas e filhos, embora não fosse uma obrigatoriedade, pois só dotam os que têm para dotar. No total de inventários (57) pesquisados no Primeiro Cartório de Caicó, somente encontramos sete ocasiões onde eram citados dotes. Nos demais, calaram-se profundamente acerca deles. (SANTOS; MACÊDO, 2005).

O sentido primeiro do dote era aprovisionar as filhas que saíam da casa paterna para conviverem com seus maridos; era um dever de pais provedores, portanto. Mas, além disso, eram logisticamente importantes para estabelecer uma aliança matrimonial mais vantajosa, seduzindo outras famílias que viam, no dote recebido por seus filhos, uma forma de não sacrificarem parcela maior de seu patrimônio para casá-lo. No caso dos homens, eventualmente, o dote era concedido a filhos de especial predileção e aos que se destinavam a seguir o sacerdócio. A dotação era um costume europeu que se estendeu às colônias. Tamanha tornou-se a competição pela dimensão dos dotes que alguns deles arruinaram indelevelmente as famílias dotantes. Como todas as mulheres solteiras deveriam ser dotadas, e tendo uma família um maior número de mulheres, em muitos casos, elas levavam para o casamento a maior parte do patrimônio familiar. (NAZZARI, 2001; SILVA, 1998; FARIA, 1998; SANTOS; MACÊDO, 2005).



Famílias de cor

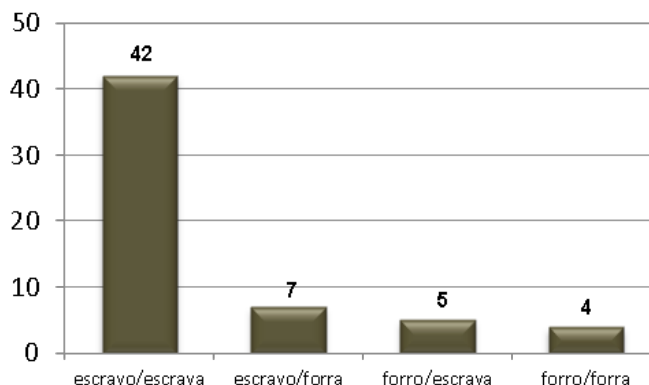
Não temos dados sobre as famílias pobres, grupos que passaram ao largo de posses inventariáveis e, portanto, para a Ribeira do Seridó, não sabemos a composição de seus fogos. Para as freguesias e ribeiras dos sertões da capitania do Rio Grande do Norte, Os mapas populacionais da época são muito genéricos, não descrevendo a composição de cada fogo em detalhes somente encontrados nas listas nominativas da capitania de São Paulo. (MARCÍLIO, 2000).

Pelo menos no que diz respeito aos escravos, temos dados mais confiáveis, visto que foram alvos de estratégias específicas para a gestão do capital investido em cativos e da moral cristã associada a esse patrimônio humano. Segundo as determinações das *Constituições Primeiras da Bahia* (VIDE, 2007), publicadas em uma carta pastoral, em 1707 e impressas somente em 1719, documento que tentava adequar as resoluções do Concílio de Trento (1545-1563) à realidade colonial, o matrimônio de escravos com pessoas cativas ou livres era um “direito divino e humano”. Além de afirmar que os senhores não poderiam proibir-lhes o matrimônio, defendiam a indissolubilidade da família, de forma que os casais não poderiam ser separados na venda do plantel. Os argumentos em favor desse tipo de casamento eram que os escravos continuariam a servir seus senhores da mesma forma e que reproduziriam a escravaria sobre o abrigo das normas cristãs.

Nos sertões por nós pesquisados, a maioria dos casamentos ocorria entre escravos de um mesmo senhor, embora, em números absolutos, a taxa de casamentos lícitos fosse reduzida. (SILVA, 1998). Isso devido às regras de parentesco entre os negros e entre os índios não corresponderem às ditadas pelas normas eclesiásticas, de modo que não era incomum a relação sexual fora do casamento. (FARIA, 1998).



Gráfico 3. Casamento entre pessoas de cor



FONTE: FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Livro de Casamento da Paróquia de Caicó (1788-1811)

Pelos dados processados, comprova-se a lógica do casamento entre escravos. Com isso, o senhor minorava a vigilância sobre seu plantel. Nesse sentido, conforme Hebe Castro (1997, p. 354), “[...] o segredo do código paternalista de domínio escravista estava no poder senhorial de transformar em concessões qualquer ampliação do espaço de autonomia no cativeiro.” Daí serem raras as negativas de casamento entre cativos, salvo se, para algum deles, já existissem planos de venda.

Algumas peculiaridades podem ser observadas nos casamentos entre escravos e forros. Era mais provável, como demonstra o gráfico acima, o casamento entre o homem escravo e a mulher forra. Ancorando-se o fogo na figura masculina, a família assim constituída agregava mão de obra para o proprietário da fazenda, pois a mulher liberta era incorporada ao trabalho do marido. Na maior parte das vezes, era o próprio escravo e seus parentes que arcavam com a alforria, o que poderia significar que existia uma disposição tanto individual quanto parental para ajuda mútua no caso da compra da liberdade.

Assistência e instrução em tempos de orfandade

Dar à luz e continuar a vê-la brilhando nos olhos da mãe e do bebê não eram tarefas fáceis. Também nos primeiros anos de vida, a *moça caetana*, como chamavam a morte nos sertões, tinha exacerbada predileção pelos



meninos, passando a diversificar seu pasto somente quando as mulheres estavam entre os 21 e 40 anos, faixa etária em que as mulheres se expunham mais aos riscos de gravidezes difíceis e temporãs e de partos, que sempre foram *cirurgias* naturais, com sangramentos, dores, desmaios e infecções. (MACÊDO, 2007).

O costume instituiu a mãe como responsável pela criação dos filhos até a idade dos três anos e o pai toda responsabilidade em prover a prole de alimentação, vestuário e educação. A ronda da morte, ao ceifar a mãe, não destruía completamente a ancoragem familiar, visto que o pai continuava seu papel sendo ele administrador natural dos bens da família. Porém, se a esposa sobrevivesse ao marido, deveria judicialmente requerer a tutela de seus filhos, caso fosse sua vontade, provando ao rei sua ilibada moral – muitas vezes assegurada pela promessa em continuar viúva – e tino na administração patrimonial. Vejamos um caso ocorrido no Seridó, ribeira ainda juridicamente dependente da Paraíba, quando Dona Ana Tereza de Jesus fez uma petição ao rei, cuja justiça resumiu e julgou o mérito:

[Pelo] falecimento do dito seu marido lhe haviam ficado dez filhos, quatro fêmeas e seis machos e pretendia a suplicante exercer a tutela deles e administrar os bens que lhe pertencerem por ter para uso toda a inteira capacidade e viver com a devida honra, constante tudo da sentença de justificação que juntara; Visto seu requerimento com que constou hei por bem que conservando-se a suplicante no estado de viúva, seja tutora dos seus filhos que os terá em seu poder, com as suas legítimas; obrigando-se a doutriná-los e alimentá-los a sua própria custa não bastando para isso o rendimento das ditas legítimas dando fiança a elas entregar sem diminuição alguma do Principal, quando se casarem, ou emanciparem, e pela justiça lhe foi mandado. (SOUZA, 1800).

Nesse caso, o rei concedeu sua graça à devotada mãe. De qualquer forma, era um arranjo sempre de risco, visto que nesse cenário, temos a equação para um anunciado desastre da assistência social causado pela perda do timão familiar quando deixassem de existir os dois genitores. Com os pais mortos e mais a prole numerosa, temos as precondições para a falência do suporte familiar. E era o que, muitas vezes, ocorria. No entanto, as leis que vigoravam em todo o império português previam tal situação e acudiam com



determinações sobre a forma de se criar os órfãos, conforme podemos ler nas *Ordenações do Reino*, em seu Livro Primeiro, Título LXXXVIII. (ALMEIDA, 2004).

Concretamente, existia a figura do Juiz de Órfãos e Ausentes na vila ou cidade. Era um agente judiciário indispensável em uma colônia pródiga de órfãos e de homens que se perdiam na vastidão das terras americanas. Tal magistrado administrava sua justiça indicando o tutor para os filhos órfãos menores. Geralmente, o pai era o primeiro arvorado como tutor, se não ele, um irmão mais velho do órfão, seu tio e, por último, seu padrinho. Nos termos que atestavam o aceite do tutor, podemos encontrar expressões que declaram sua responsabilidade em “administrar”, “reger”, “governar”, “tratar”, “vestir e alimentar de todo o necessário”, “por em segurança os bens dos órfãos”, “educando-os nos bons costumes” e “doutrina cristã”. Caberia a esse tutor criar a criança até sua maioridade, com os bens que couberam ao menor na ocasião da partilha da herança, evidentemente quando o órfão tinha herança. Pela legislação da época, evidenciamos o cuidado que deveriam ter os tutores com a instrução e assistência do órfãos. (FONSECA, 2008). Rezavam as Ordenações Filipinas, em seu título LXII, artigo 36.

Mandamos aos Provedores, que no que tocar ao provimento dos órfãos, tenham bom cuidado e diligência; porque como são pessoas, que não têm perfeito conhecimento do que lhes convem, se não forem bem providos, além de suas fazendas se perderem, receberão detrimento em suas pessoas, polas quaes eles devem muito de olhar, se são dados por soldadas, e a Officiaes, os que forem para isso, e se as obrigações, que de seus casamentos e soldadas são feitas, são seguras, e se são bem tratados. E os que forem de outra qualidade, se são doutrinados e postos a ensino e bons costumes, segundo suas qualidades e fazenda. (ALMEIDA, 2004, p. 124).

259

O tutor teria que, anualmente, prestar contas ao Juiz de Órfãos acerca dos bens dos menores, assim como do estado de saúde e educação deles. É um dos raros momentos em que podemos observar esses aspectos em documentos coloniais. Pelo menos nos inventários, as crianças, rapazes e raparigas, aparecem em pleno processo formativo física e intelectualmente. Essa janela para a história da educação se abre em um documento – geralmente o último pensado aos inventários – chamado de Auto de Contas, espécie de relatório que comunica à justiça a forma como estão sendo criados os menores. É evidente



que são informações lacunares e, na maioria das vezes, resumidas, mas são dados extremamente significativos para pensarmos a educação inicial das crianças e a assistência dada a ela em momentos tão críticos, como no caso abaixo.

Estevão Gomes de Melo, solteiro, irmão mais velhos de cinco órfãos tornou-se tutor da família e assim descreveu o estado em que se encontram seus irmãos e irmãs⁵. No Auto de Prestação de Contas ao Juiz de órfãos, feito oito anos após o inventário, no ano de 1809, declarou que coube aos irmãos cerca de 20\$000 “em parte [...] [do valor] de escravo”, \$625 de terras de criar gados, no lugar denominado Serrote. Da fazenda revela que não tirava nenhum rendimento, pois não havia “quem queira arrendar”. Naquela data, os outros irmãos, Ignácia e José, já estavam casados, deduzimos que também emancipados. Josefa estava “[...] aprendendo os costumes e doutrina Cristã e era doente dos olhos e tem pouca vista.” Parece ter sido uma doença congênita, pois Margarida sua outra irmã era cega e morava “em casa de sua mãe.” Por fim, Francisca morava “[...] em casa de uma sua irmã aprendendo a cozer e fazer renda e aos bons costumes e doutrina cristã.” (MELO, 1801).

Aos tutores cabia gerir a instrução elementar de seus tutorados, assim como inculcar-lhes os princípios de uma formação profissional. Em uma realidade sertaneja em que a escola formal ainda não era uma realidade, a maior parte da educação era fornecida no próprio ambiente doméstico. Mesmo entre as famílias sertanejas da capitania do Rio Grande do Norte com posses as oportunidades eram diferentes. Raramente, iam muito mais além de um cenário onde era frequente analfabetismo, principalmente o feminino, independente da qualidade social. Salvo a precaríssima escola formal, que deu ares da graça somente na terceira década do século XIX, granjeava entre os mais afortunados uma educação instruída pelos mestres-escolas.

Essas são restrições que se aprofundam segundo as condições econômicas dos pais das crianças e ainda segundo o gênero. Basta perceber o gradiente dessa exclusão quando nos deparamos com os registros de ensino-aprendizagem escolar. Pelo menos nos documentos pesquisados para essa investigação, somente os meninos frequentavam as aulas de primeiras letras. É comum, nessas circunstâncias, declarar-se, por exemplo, que o órfão Antônio, 12 anos, já sabia ler “[...], escrever e [era versado na] Doutrina Cristã.” (GODINHO, 1799).

Por outro lado, as meninas dominam nas citações sobre as referências ao trabalho, especialmente àquele da tarefa têxtil de rendar e costurar. Algumas vezes, na mais tenra idade, já se encontravam na educação laboral, conforme podemos depreender na prestação de contas de uma órfã que com nove anos de idade era “[...] instruída nos bons costumes e já [estava] sendo costureira.” (MENDONÇA, 1754). Se as meninas de famílias mais abonadas poderiam rendar e tecer por distração, as mais pobres tinham urgência por essa iniciação, pois viria delas o vestuário doméstico e as peças que ela produziria para ganhar algum dinheiro. (SILVA, 1993, p. 26).

A questão do grau de alfabetização das mulheres sertanejas ainda necessita de pesquisas pontuais. Embora saber assinar o nome não seja atributo de domínio do código escrito, algumas mulheres conseguiram pôr seu nome de próprio punho nos inventários que pesquisamos. Flagramos tal situação e registramos nas imagens abaixo, quando a Margarida Alves dos Santos assinou o juramento da partilha do inventário tardio de sua mãe Joana Alves dos Santos.

Figura 1. Assinatura de Margarida Alves dos Santos (com abreviatura)

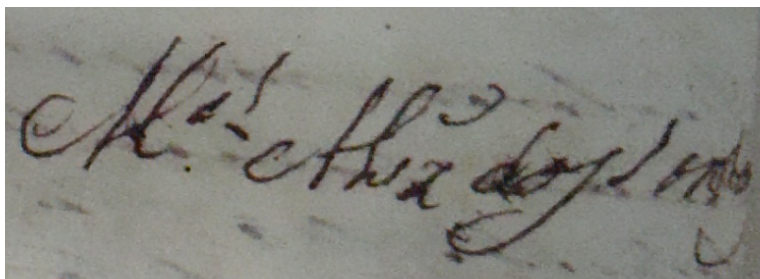
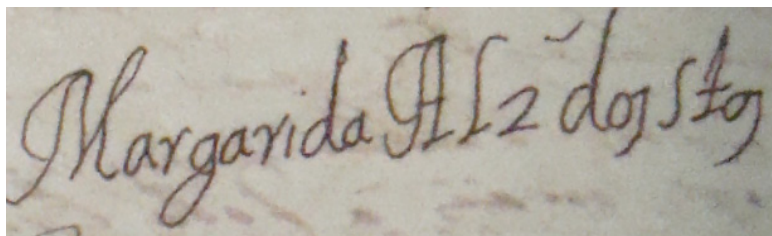


Figura 2. Assinatura de Margarida Alves dos Santos



FONTE: Santos (1799, p. 32 e 52)



Percebemos que Margarida domina a habilidade de escrever, inclusive se valendo de abreviaturas. Todavia, na última assinatura, ela nos deu mostra de que parecia obrigada a colocar o primeiro nome por extenso. Embora a segunda assinatura seja cristalina, Margarida teve de vencer a tarefa desenhando letra a letra, fato que pode denotar pouca desenvoltura para emendar uma letra a outra, atitude comum a alguém que se principia na escrita. Ou mais ainda, as assinaturas podem ser falsificadas. Se comparando uma a outra, percebemos, por exemplo, um padrão muito diferente nas duas primeiras letras maiúsculas. De qualquer modo, fica o caminho aberto para investigações futuras. Nesse sentido, precisamos considerar que as assinaturas podem ser estudadas como índices da cultura escrita, desde que tais artefatos sejam devidamente criticados e não tomados sem mediação como evidências de alfabetização.

Nos sertões da Ribeira do Seridó, não havia instituições, como, por exemplo, as casas de recolhimento, albergarias e hospitais, que poderiam servir à assistência de pobres fossem eles brancos, negros ou mestiços ou outros desvalidos. (FONSECA, 2008). Em tal camada social, somente oportunidades muito particulares faziam indivíduos daí se alçarem a uma instrução escolar, mesmo elementar. Há um único caso de escravo que tinha logrado a alfabetização. No inventário de Mariana dos Santos Correia, lavrado, em 1783, é listado o plantel de seis escravos. Dentre eles, Joaquim, à época com 21 anos, "angola", "quebrado das virilhas", e sabia "ler e escrever". Perderam-se, no entanto, as circunstâncias de seu processo educacional. Sabemos que a habilidade de leitura e escrita não o fez um indivíduo supervalorizado. Ele foi orçado em 70 mil réis, ao passo que outros escravos, como Pedro, com 40 anos foi cotado em 75 mil réis. Florência, "angola", "cabrinha" de oito anos de idade, no mesmo inventário, foi estimada no mesmo preço que Joaquim, certamente valorada pelo seu futuro produtor e reproduzidor. (CORREIA, 1783).

A educação das crianças órfãs era uma obrigação que deveria ser prevista no procedimento de partilha dos bens. Condiicionava-se a parte dos bens dos órfãos a seu uso na instrução elementar (primeiras letras e religião), vestuário, alimentação e saúde. Eram nessas condições que o tutor justificava os gastos com os órfãos, despesas saldadas com o patrimônio dos menores.

Tais arrimos eram comuns aos filhos considerados legítimos, ou seja, de uniões sacramentadas. No entanto, era possível que um filho bastardo conseguisse algum amparo de seu pai e mesmo que ele morresse, ainda fosse



considerado como herdeiro. Vejamos. Policarpo Carneiro Machado era filho natural (ilegítimo) do pardo José Carneiro Machado com a índia Bibiana⁶. Esse filho mestiço, já homem feito, casado, soube do inventário dos bens de seu pai e atentou que nele só eram citados como herdeiros os filhos considerados legítimos. Recorreu à justiça e ganhou o direito de entrar na divisão dos bens. Do depoimento dado por Policarpo, o “justificante”, fica clara a relação de assistência dada pelo pai, “defunto”, mesmo o filho sendo bastardo e mestiço.

[...] o dito defunto sempre tratou ao Justificante em publico e particular **lançando lhe atenção como filho doutrinando-o e mandando-o ensinar a ler escrever e contra pagando Mestres** e dando lhe todo o necessário para obter nela com assistência [...] onde o Justificante assistia **posto da mão do dito defunto desde menino até que soube ler escrever que ele então o veio buscar e levou para a sua para o seu escrever digo para sua casa** onde sempre teve o Justificante em companhia da mesma sua mulher e filhos até que casou o Justificante [...] que nesta família andou o Justificante, nasceu e se fez homem na do Caicó onde morou com o dito seu Pai, querendo casar se mandou apregoar por filho natural do dito defunto sem que ele nada [...] que depois de casado sempre andava em sua companhia e todos debaixo de sua proteção tendo o Justificante casa parte tendo lhe o dito defunto entregue a sua fazenda para nela lucrar e ser com que se sustentar. (MACHADO, 1774, grifos nossos).

No mesmo documento, há o registro de que o pai defunto não tivera tempo de fixar sua vontade em testamento, colocando Policarpo entre os que receberiam sua herança. Policarpo tinha prova de que essa vontade era verdadeira. Baseado nos fatos narrados por Policarpo, o juiz deu crédito à versão do mestiço. Em grande parte, a convicção do magistrado formou-se pela descrição de Policarpo que contou como se deu o auxílio de seu pai na manutenção e criação de sua trajetória pessoal, “[...] contra pagando mestres [...]” e encaminhando-o na vida profissional. Vemos aqui o breve arco da educação escolar se consumir na própria infância com o resgate feito do menor “[...] até que soube ler escrever que ele então o veio buscar e levou para a sua para... casa [...]”, onde foi iniciado nas tarefas laborais paternas. (MACHADO, 1774). A partir dali, sua integração aos negócios da família eram patentes, pois casou e passou a administrar a própria fazenda do pai.



Podemos concluir que a despeito da distância d'El Rei, e da rarefação burocrática e eclesial, os sertões ainda estavam no raio de atuação do reino. É verdade que tal assistência não vinha da ação direta do Estado português, mas dos mecanismos criados por ele para que fosse feita a gestão das gentes, através da Igreja e de particulares. A pastoral católica participou ativamente do ordenamento familiar, registrando toda sua rotina, sacramentando todos os eventos da vida e morte familiar e discursando a pastoral tridentina. Os particulares serviam de anteparo social para as crianças, rapazes e raparigas em tempos de orfandade. Como vimos, parentes próximos tomavam, para si, a obrigação de tutoria administrando os bens dos menores, assim como os encaminhamentos possíveis da educação nas primeiras letras, moralidade e iniciação laboral. Nem tudo estava perdido no ermo dos sertões.

Notas

- ¹ Para demonstrar como se encontrava a Freguesia da Gloriosa Santa Ana do Seridó, agregamos seus números aos da capitania do Rio Grande do Norte, embora para efeitos de administração eclesial a referida freguesia fosse descrita na outra da Capitania da Paraíba. 2. (a), (b), (c) e (d) são localidades nomeadas como "freguesias de índios".
- ² As Ordenações e Leis do Reino (ALMEIDA, 2004) recomendavam que na faixa entre 15 e 60 anos os homens deveriam se alocar nas companhias de milícias.
- ³ Foram pesquisados 57 inventários do período entre 1737 e 1813. Estes manuscritos encontram-se arquivados sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus de Caicó).
- ⁴ Houaiss (2001): "Bentinho: objeto de devoção composto por dois saquinhos quadrados de pano, contendo orações escritas, ou uma relíquia, ou outros elementos, que os devotos trazem, à altura do peito e nas costas, pendente do pescoço". Neste caso o invólucro de ouro que continha as orações.
- ⁵ Este caso foi primeiro estudado por Ieda Silva de Lima (2008, p. 46), primeiro trabalho de pesquisa acadêmica a tratar da educação dos órfãos e mulheres a partir dos inventários seridoenses.
- ⁶ Para estudar a mestiçagem na Ribeira do Seridó no período colonial, este processo foi analisado por Helder Alexandre Medeiros de Macedo (2011, p. 201-212).

Referências

ALMEIDA, Cândido Mendes de. **Código Filipino ou Ordenações e Leis do reino de Portugal**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2004.



BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. **Viver e sobreviver em uma vila colonial**: Sorocaba, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa, 1955.

CARTA do Bispo de Pernambuco, D. Tomás [da Encarnação Costa e Lima], ao rei [D. José I], remetendo uma relação de todas as freguesias, capelas, ermidas e oratórios que tem o dito Bispado, e o número de clérigos seculares que existem em cada uma das freguesias. [1777]. In: **Arquivo Histórico Ultramarino**: Lisboa (Portugal), [1777]. (Projeto Resgate. Arquivo Histórico Ultramarino, [1777], Cx. 126, D. 9545). Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/ultramar/>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 45-60.

CORREIA, Mariana dos Santos. **Inventário**. Vila do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1783. Caicó: Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó, 1783. (Documento manuscrito sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC, Caicó).

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento**: fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

265

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais: das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 535-544, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2011.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. **Livro de Batizados**. Vila Nova do Príncipe, 1803-1806. Caicó (RN): Centro Paroquial São Joaquim, [?]. (Documento manuscrito do arquivo do Centro Paroquial São Joaquim, Caicó).

_____. **Livro de Casamentos**. Vila Nova do Príncipe, 1788-1811. Caicó (RN): Centro Paroquial São Joaquim, [?]. (Documento manuscrito do arquivo do Centro Paroquial São Joaquim, Caicó).

_____. **Livro de Óbitos e Sepultamentos**. Vila Nova do Príncipe, 1789-1811. Caicó (RN): Centro Paroquial São Joaquim, [?]. (Documento manuscrito do arquivo do Centro Paroquial São Joaquim, Caicó).



GODINHO, João Ferreira. **Inventário**. Vila Nova do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1799. Caicó: Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó, 1779. (Documento manuscrito sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC Caicó).

IDÉIA da População da Capitania de Pernambuco, e das suas annexas, extensão de suas Costas, Rios, e Povoações notáveis, Agricultura, número dos Engenhos, Contractos, e Rendimentos Reaes, augmento que este tem tido &a &a desde o anno de 1774 em que tomou posse o do Governo das mesmas Capitánias o Governador e Capitam General Jozé Cezar de Menezes. In: **Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas da Biblioteca Nacional, 1923.

LIMA, Ieda Silva de. **Nos ministérios de mulher e nos bons costumes, se fez a educação feminina da ribeira do Seridó (1737-1799)**. 2008. 90 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó. 2008.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. **Populações indígenas no sertão do Rio Grande do Norte: história e mestiçagens**. Natal: EDUFRN, 2011.

266 MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. **Rústicos cabedais: patrimônio e cotidiano familiar nos sertões do Seridó (séc. XVIII)**. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MACHADO, José Carneiro. **Inventário**. Vila do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1774. Caicó: Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó, 1774. (Documento manuscrito sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC, Caicó).

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Crescimento demográfico e evolução agrária paulista (1700-1836)**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 2000.

MELO, José Gomes de. **Inventário**. Vila Nova do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1801. Caicó: Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó, 1801. (Documento manuscrito sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC, Caicó).

MENDONÇA, Ignacio da Silva de. **Inventário**. Vila do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1754. Caicó: Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó, 1754. (Documento manuscrito sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC, Caicó).



NAZZARI, Muriel. **O desaparecimento do dote**: mulheres, família e mudança social em São Paulo, Brasil, 1600-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OFÍCIO do [governador da capitania de Pernambuco], D. Tomás José de Melo, ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar], Martinho de Melo e Castro, remetendo o mapa da população, referente ao ano de 1788, e justificando a demora do envio devido as dificuldades do Bispado em repassar as informações, por causa da distância e falta de recursos. [1791]. In: **Arquivo Histórico Ultramarino**: Lisboa (Portugal), [1791]. (Anexos: 3 docs. Portugal, Arquivo Histórico Ultramarino, [1791], Cx. 178, D. 12472). Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/ultramar/>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SANTOS, Domingos Alves dos. **Inventário**. Vila Nova do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1793. Caicó: Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó, 1793. (Documento manuscrito sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó LABORDOC, Caicó).

SANTOS, Joana Alves dos. **Inventário**. Vila Nova do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1799. Caicó: Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó, 1799. (Documento manuscrito sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC, Caicó).

SANTOS, Rosenilson da Silva; MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. Os bens dotados: a história do dote na villa nova do príncipe de 1754 a 1795. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Fortaleza, 57., 2005, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: SBPC, 2005. Disponível em: <<http://is.gd/lcq4Am>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Vida privada e cotidiano no Brasil na época de D. Maria e D. João VI**. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

_____. (Coord.) **Dicionário da colonização portuguesa no Brasil**. Lisboa; São Paulo: Verbo, 1994.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **História da família no Brasil colonial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SILVA, Gian Carlo de Melo e. O Arcebispo, a religião e os bons costumes: Dom Sebastião Monteiro da Vide e o matrimônio no Brasil colonial. In: ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de (Org.) **História do mundo atlântico**: Ibéria, América e África: entre margens do XVI ao XXI. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Antônio de. **Inventário**. Vila Nova do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1800. Caicó: Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino

Superior do Seridó, 1800. (Documento manuscrito sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC, Caicó).

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Casamento, amor e desejo no ocidente cristão**. São Paulo: Ática, 1986.

VIDE, Sebastião Monteiro da. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. Brasília: Senado Federal, 2007. (Livro Primeiro, p. 1-132).

Prof. Dr. Muirakytan Kennedy de Macêdo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ensino Superior do Seridó | Caicó
Departamento de História
Programa de Pós-Graduação em História | UFRN
Vice-líder do Grupo de Pesquisa História e Educação
E-mail | muirakytan@uol.com.br



Faculdade de Educação, Departamento de Educação e Centro de Educação

Faculty of Education, Department of Education and Education Center.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, criada através da Lei Federal nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960, a partir da Universidade do Rio Grande do Norte (Lei Estadual nº 2.307 de 25 de junho de 1950), agregando no começo de 1968, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal que foi desmembrada na Faculdade de Educação (com o curso de Pedagogia), no Instituto de Ciências Humanas (com os cursos de História e Geografia) e no Instituto de Letras e Artes (com o curso de Letras). Em decorrência da Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28 de dezembro de 1968), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi organizada em centros e departamentos, dentre eles o Centro de Ciências Aplicadas (13 de novembro de 1973) que reuniu os Departamentos Acadêmicos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Serviço Social e Educação. Enfim, no ano de 2008, por Resolução do Conselho Universitário – CONSUNI – foi criado o Centro de Educação, com o Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e o Departamento de Práticas Educacionais e Currículo. Nessa edição da Revista Educação em Questão, publicamos a Resolução do Conselho Universitário (nº 009/08 – CONSUNI, de 1º de dezembro de 2008) que aprovou a criação do Centro de Educação.

269

Resolução nº 009/08 – CONSUNI, de 01 de dezembro de 2008

Aprova criação do Centro de Educação – CEDUC

O Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte faz saber que o Conselho Universitário – CONSUNI, usando das atribuições que lhe confere o artigo 14, inciso IX, do Estatuto da UFRN,



Considerando os termos das Resoluções nº 122/2008 – CONSEPE, de 05 de agosto de 2008 e nº 029/2008 – CONSAD, de 21 de agosto de 2008,

Considerando o que consta do processo nº 23077.012116/2006-92,

Resolve

Art. 1º Aprovar a criação do Centro de Educação – CEDUC, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, bem como do seu Regimento Interno, que é parte integrante desta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(a) José Ivonildo do Rêgo – Reitor
Centro de Educação – CEDUC
Natal, 1º de dezembro de 2008



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica trabalhos de Educação sob a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final.
2. O artigo submetido à Revista Educação em Questão é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11
4. O artigo e o relato de pesquisa ORIGINAIS (português ou espanhol) entre 20 e 25 laudas devem constar de resumo e abstract, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, com indicação de três palavras-chave e keywords. Na primeira página, figurará o título em português e inglês (negrito e caixa baixa), autoria, instituição, resumo, abstrat, palavras-chave e keywords.
5. A resenha que contenha 03 a 04 laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
6. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
7. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências.



8. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
9. Escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es) na referência.
10. Registrar, nas referências, SOMENTE, os autores citados no corpo do texto.
11. A apreciação do artigo reside, ainda, na consistência do resumo (apresenta objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); originalidade e relevância do artigo para os avanços da área de Educação; pertinência e suficiência da argumentação apresentada e na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
12. Antes do envio para os pareceristas, o artigo deverá estar em consonância com o que prescreve estas Normas Gerais.
13. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
- 272 14. À Revista Educação em Questão, ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
15. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
16. As referências no final do texto precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.



AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

273

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais**... Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

17. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.
18. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para o e-mail | eduquestao@ce.ufrn.br. Ou ainda para o endereço abaixo.



Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP | 59078-970

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, em outubro de 2011.