



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO PEDAGÓGICO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFESSORES(AS) DO MUNICÍPIO DE MANAUS

Rosângela Fernandes Torres

MANAUS-AM
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA FERNANDES TORRES

TRABALHO PEDAGÓGICO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFESSORES(AS) DO MUNICÍPIO DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

MANAUS-AM
2010

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Torres, Rosângela Fernandes

C287f

Trabalho Pedagógico: As Representações Sociais de Professores(as) do Município de Manaus. Manaus: UFAM, 2009.

135 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

1. Representação Social 2. Trabalho-Pedagógico
3. Formação de Professores I. Mourão, Arminda
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 372(811.4)(043.3)

ROSÂNGELA FERNANDES TORRES

TRABALHO PEDAGÓGICO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFESSORES(AS) DO MUNICÍPIO DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Aprovado em 30/03/2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Jucelem Guimarães Belchior Ramos – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin – Membro
Universidade Estadual do Amazonas – UEA

DEDICATÓRIA

*Aos meus filhos Rodrigo e Rômulo, que
me impulsionam e me enchem de coragem
de lutar pela vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que não me oprime e me esclarece sobre a solidariedade de gênero, de classe, com aqueles irmãos e irmãs que lutam para situa-se no mundo.

A minha mãe, Ronê Bernardino, uma cabocla guerreira e companheira não mediu esforços para que os filhos estudassem.

Ao meu pai, Rubens José pelos intermináveis horas de conversas sobre a vida.

Ao Jorbel, esposo dedicado que em seu silêncio buscou me compreender.

*Aos meus irmãos pela proteção e carinho que tanto me compuseram em minha juventude:
Vânia Maria, Ronaldo Fernandes e Reginaldo Fernandes (in memoriam).*

Ao tio Chico, pela dedicação aos meus filhos.

Ao professor Dr. Antonio Roazzi da Universidade Federal de Pernambuco pela paciência em responder minhas inquietações.

Aos professores(as) Dr. Moisés Domingos Sobrinho, Dra. Erica Gusmão Andrade, Maria do Rosário de Fátima Carvalho da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que tanto contribuirá e sempre se dispuseram contribuir para a compreensão das representações sociais e o papel da ciência, meus sinceros e carinhosos agradecimentos

Aos amigos de turma, em especial aos Ângelo Esperança que sempre divertiu a todos com sua alegria e espontaneidade, ao Sergio Baçal que demonstrou a importância de consideramos nossas emoções, ao Willas Dias que sempre disposto a socorrer os amigos, a Kellen Marcião pelas reflexões e considerações sobre a responsabilidade de ser educadora, e por fim a Socorro Rebouças Lima querida companheira de estudo e coleta de dados.

Ao Jaspe Secretário do Programa de Pós-Graduação sempre disposto a colaborar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação pelos incalculáveis ensinamentos e disponibilidade, Valeria Weigel, Iolete Ribeiro, em especial, ao professor Jorge Gregório.

À Secretaria Municipal de Educação pelo Qualifica que libera para os estudos e me possibilitou algo tão significativo: o estudo, a pesquisa.

Aos colegas de trabalho da Gerência de Formação para o Magistério, espaços de possibilidade de pensar sobre o magistério municipal, dedico o meu carinho especial.

À bolsistas: Márcia Elmenoufi, Leiliane Castelo Branco, Juliana Maria de Carvalho, Maria José Santos e, em especial, Geice Ramos Moreira, pela colaboração durante a coleta de dados.

Aos professores e professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, que nos acolheram, contribuindo com o trabalho.

À Fapeam pela bolsa que permitiu minha caminhada até aqui.

A todos os amigos nas conversas descontraídas e otimistas sobre o amor, o trabalho contribuíram direta ou indiretamente para o meu trabalho.

Aos alunos que me inspiram pela sua dedicação e bom humor frente ao saber.

A professora Aminda Mourão que além da orientação, pelas conversas entusiasmadas sobre a vida, pelo infinito apoio, carinho e compreensão.

POR TUDO ISSO, Muito Obrigada!

VIOLA ENLUARADA

*A mesma mão que toca um violão
Se for preciso vai à guerra...
[...]*

*O mesmo pé que dança um samba
Se for preciso vai à luta
[...]*

*Tem a noite companheira
Sabe que paz é passageira
e se levanta para defendê-la
e grita: Eu vou!!!
[...]*

*Porta-bandeira, capoeira,
desfilando vão cantando
liberdade, liberdade, liberdade.*

*Intérprete Marcos de Olinda
Compositores: M. Valle e P.S. Valle*

RESUMO

O foco deste estudo se debruçou a conhecer as Representações Sociais do trabalho pedagógico dos professores (as) da rede municipal da metrópole de Manaus. Nossa coleta consistiu na realização de técnicas associativas, com a Associação Livre de Palavras – TAL, num primeiro momento, e posteriormente projetivas com o uso do Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM, com observação direta em parte das escolas dos professores envolvidos, participaram da pesquisa 100 (cem) sujeitos. Analisamos os dados com o SSA Análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis), de cunho estatístico, e disposto em faces pela Teoria das Facetas. Os resultados demonstram uma representação social arraigada na separação entre o pensar e entre o pensar e fazer, onde os professores não pensam executam o que os outros "mandam".

Palavras-Chave: Representação Social. Trabalho-Pedagógico. Formação de Professores.

ABSTRACT

The aim of this study focused on knowing the Social Representations of teachers pedagogical work from the city hall schools in Manaus. Our collection consisted on associative techniques, together with the Free Association of Words – FAW, at first, and later on projective techniques with the use of Proceedings of Multiple Classifications – PMC, with direct observation in schools where the teachers are involved. It was participating in the research 100 (one hundred) subjects. We analyzed the data with the SSA (Smallest Space Analysis), of statistical nature, and available in faces in the Theory of Facets. The results show a social representation connected on the separation between the think and the think and do, where the teachers do not think what the other people “order”.

Key-Words: Social Representation. Pedagogical Work. Teachers Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
1 – O SENTIDO DO TRABALHO, A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR...	22
1.1 – Resgatando o sentido histórico do trabalho.....	22
1.1.1 – Comunidade Primitiva.....	22
1.1.2 – Esparta.....	23
1.1.3 – Atenas.....	25
1.1.4 – O trabalho medieval.....	28
1.1.5 – O trabalho no capitalismo.....	29
1.2 – O trabalho docente.....	32
1.2.1 – Os professores e a escola pública: as mudanças no contexto de trabalho e suas representações.....	33
1.2.2 – Um breve retrospecto da construção da teoria histórico cultural: Vygotsky.....	38
1.2.3 – Um breve histórico das representações sociais.....	47
1.2.4 – A praxiologia de Bourdieu.....	53
CAPÍTULO 2	
2 – A CONSTRUÇÃO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	56
2.1 – Breve Retorno: A Igreja e a Educação no Brasil Colônia.....	57
2.2 – Educação no período pombalino.....	64
2.3 – O projeto educacional do Brasil independente.....	65
2.4 – As ideias pedagógicas do século 20.....	66
2.5 – A perspectiva do trabalho em ciclos.....	69
2.6 – A representação e a construção dos <i>habitus</i>.....	75
CAPÍTULO 3	
3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES(AS) SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	78
3.1 – Caracterização do espaço.....	78
3.1.1 – Cenário: rural ribeirinha.....	78
3.1.2 – Cenário: rural estrada.....	80
3.1.3 – Cenário: urbano.....	80
3.2 – A teoria iluminando o campo social.....	81
3.2.1 – Categorizando conceituando.....	83
3.2.2 – Considerações acerca das categorizações dos sujeitos.....	87
3.3 – Procedimentos Metodológicos.....	88

3.3.1 – Associação Livre de Palavras.....	88
3.3.2 – Procedimentos de Classificações Múltiplas – PCM.....	89
3.3.2.1– <i>Classificação Livre</i>	89
3.3.2.2 – <i>Classificação Dirigida</i>	90
3.4 – Tratamento dos Dados: Análise Escalonar Multidimensional – MSA	90
3.4.1 – Análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis): Classificação Livre.....	92
3.4.2 – Análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis): Classificação Dirigida.....	93
3.5 – A Teoria das Facetas para análise das representações sociais	94
3.6 – Analisando os dados	96
3.6.1 – Análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis) da Classificação Livre obtida pelo PCM e da Teoria das Facetas.....	96
3.6.2 – Análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis) da Classificação Dirigida obtida com base no PCM e da Teoria das Facetas.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

As desigualdades historicamente construídas subjogam homens e mulheres, fato que implica em dominação para além das diferenças, tal dominação repercute na fragmentação social, no isolamento de questões sociais como culpabilização dos agentes pelos insucessos. Diante da minimização do Estado e da difusão da escola como distribuidora dos bens culturais isenta das mudanças econômicas, essas desigualdades parecem naturais.

Segundo Harvey, (2004, p. 112):

[...] O pós-modernismo quer que aceitemos as reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de lugar ou de grupo social, enquanto nega o tipo de metateoria capaz de apreender os processos políticos-econômicos a (fluxos de dinheiro, divisões internacionais de trabalho, mercados financeiros etc.), que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana.

Com efeito, as reificações e partições escamoteiam a contradição social como algo isolado ao sujeito e não como uma produção econômica, provocando assim o deslocamento para o plano individual as problemáticas coletivas, trazidas pelos canais de comunicação de massa como mais um dado natural. O trabalho como categoria ontológica dá lugar não à essência, mas ao fetiche da mercadoria a partir da cisão entre campo e cidade que consolida a divisão entre o trabalho intelectual e manual.

As reformas têm o caráter de estimular a privatização, de colocar os aspectos financeiros como determinantes das escolhas de concepções de conhecimento e o processo de *mercantilização* da educação, que se orienta pelo mercado, impondo o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores.

Representações sociais surgem a partir da demonstração da construção do conhecimento considerando os diferentes níveis que os grupos sociais ocupam com relação ao acesso às produções científicas/acadêmicas, e ainda revelam o valor simbólico atribuído pelo sujeito ao objeto a ser representado, bem como pelos sujeitos de um determinado grupo social e suas referências sociais.

De modo que o construto das representações sociais considera o senso comum ativo e dialético, a medida que funde as dimensões práticas e simbólicas do processo que orienta as comunicações e prescreve as condutas. Isto é, caracteriza a circunscrição dos conhecimentos que produzimos em um tempo e espaço, impregnado das relações sociais.

Portanto, as representações sociais se ocupam de acessar as construções simbólicas dos agentes, provocadas pela compreensão do senso-comum, como um saber ativo, presente nas conversas e relações cotidianas. São representações sociais pertencentes a um determinado grupo, com peculiaridades de uma trajetória social particular.

Mobilizados pela incessante busca de sentidos, e esforços contínuos de atribuir/reconstruir sentido a determinado objeto, as diversas inserções e inter-relações permitem os agentes a si inquirir sobre suas próprias construções simbólicas e de seu grupo de pertencimento.

Daí propusemos conhecer as representações sociais sobre o trabalho pedagógico, questionando:

- 1) Em que condições os professores constroem o sentido do seu trabalho?
- 2) Como os professores partilham este sentido entre si?
- 3) Quais implicações têm este sentido sobre suas práticas no âmbito escolar?

Nossa inquietação se assentava nas conversações cotidianas com nossos pares, primeiro no espaço da escola e depois no espaço da formação sobre as dificuldades que se ampliavam no magistério municipal. Realizando formações pontuais e outras com certa continuidade nos demos conta de quanto mais o grupo se apropriava do domínio de todas as etapas do trabalho, menor era a tensão, entretanto, ainda persistia o questionamento quanto às condições de trabalho, salário e carreira.

Uma retórica de culpabilização surgia do grupo quando as discussões se acaloravam, a busca de um ponto de equilíbrio que não isentasse o professor de sua responsabilidade como agente social, e de outro lado que não se reduzisse somente à questão salarial. Interessava as condições simbólicas que atualizavam o nosso objeto: trabalho pedagógico. Ao ouvir que o professor não tem compromisso, nos inquiríamos: será que não quer ou não saber fazê-lo? E quais são os referenciais subjacentes as motivações para o trabalho? Percebemos que estas

questões estavam ligadas à maternidade, já que nós queríamos fazer o melhor, nos qualificarmos melhor, para educar da melhor forma nossos filhos¹. Enxergávamos uma saída para uma existência feliz.

Ao longo do estudo as falas dos sujeitos se articulam a este núcleo [...] “os alunos são como filhos, precisam de nossa paciência, doação, de muito amor”. Suas representações são prescritivas quanto ao seu trabalho, numa assimilação hegemônica que a profissão feminina está relacionada aos cuidados e proteção, que implica num fazer menor com baixa remuneração e qualificação, embora haja avanços, o sentido subjacente a história mais remota das mulheres trata do jugo da dominação masculina.

Da culpabilização pelo sentimento de falta, que se refere a necessidade de trabalhar fora e conciliar as tarefas domésticas, já que os homens ao chegarem em casa pelo menos grande parte, não se ocupa dos afazeres domésticos, ainda que as mulheres dividam parte ou grande parte das despesas.

Nesta perspectiva, o objetivo geral do trabalho foi compreender qual o sentido do trabalho pedagógico para o professor (a) municipal de ciclo². A nós trouxe a certeza de que o ciclo se por um lado não tinha as condições efetivas, para realizá-lo, por outro graças a ele podíamos com alegria ouvir o descontentamento, que culminou em greve em 2005 aquecendo luta de situa-se no mundo.

Todavia fomos obrigados abandonar o recorte pela pressão da literatura da representação social, que nos inquiriu sobre a temporalidade, pois a implantação de ciclo acontece em dezembro de 2004, de modo que tal experiência ainda não permitia uma representação social, isto é, tinha melhorado o conteúdo de trabalho considerando de um lado, de outro as condições não acompanharam, entretanto o professor(es)/as assertivamente localizava a problemática, o ciclo animou os professores a questionarem sobre si coletivamente e este foi certamente o maior ganho.

O trabalho pedagógico partiria das fases do desenvolvimento, já que sustentam esta proposta pedagógica as teorias sócio-interacionista, que teoricamente não misturaria crianças de 7 anos com crianças de 8 anos, e ainda as crianças seriam agrupadas pelo nível conceitual lingüístico, cada escola teria um pedagogo/a para acompanhar, sistematiza e organizar a escola a partir destas categorias e de muitas outras variáveis.

¹ Este trabalho só foi possível pela existência de Rodrigo e Rômulo, meus filhos, a quem dedico este trabalho.

² O ciclo de formação humana, que naquele momento se constituía a causa de tantas reclamações por parte dos professores e professoras questionavam as condições de trabalho.

Tais razões requeriam que abandonássemos a idéia da representação social do trabalho pedagógico em ciclo, sem, no entanto, deixar de discutir o ciclo, pois este é o cenário do trabalho do professor.

Fizemos uso dos autores Cambi (1999), Priore (1999), Mourão (2006), Ponce (2007), para tece a relação educação, trabalho, o espaço público ocupado pelas mulheres, e consequentemente as conquistas sociais, das histórias das mulheres.

Leituras que nos elucidaram quanto aos estudos de gênero, com ênfase a feminização magistério foram Almeida (2007), Carvalho (2003), Louro (2002) Silva (2002). A superioridade masculina em detrimento da inferioridade feminina, a visão maniqueísta externo/interno, forte/fraco, alto/baixo, etc, que permeiam tanto a visão essencialistas quanto a visão biologista que irá reforça a incapacidade intelectual, destacam ainda as conquistas que permitiram o acesso voto, e a mais recentemente a lei Maria da Penha que pune os agressores de mulheres.

Contamos com os esclarecimentos de Bourdieu (1998, 2004, 2007), Rey (2004, 2005) e Vygotsky (2004, 2007), para nossas inserções sobre a relação intrínseca de objetivo e subjetivo, da relação afeto e cognição, sobre o peso das significações interiorizadas, das particularizações de grupos e seu ligamento a um tempo e espaço dado. Jodelet (2001), Moscovici (1978, 2003) são nossas referências da representação social.

Ainda que nosso propósito inicial não fosse a discussão de gênero, o quantitativo de sujeitos entrevistados exigiu que nos detivéssemos a esta questão. Segundo o professor Moises Sobrinho³, objeto nos surpreende com sua autonomia, e então, vamos retocando seus contornos a fim de nos reconhecemos: objeto e pesquisadora.

Apropriarmos-nos deste referencial permitiu a compreensão de gênero como uma construção de significados móveis, sem perdemos de vista as práticas sociais e ações dos sujeitos, longe da ingenuidade, ao problematizar gênero é ponderá-lo de acordo com Carvalho (2003, p. 140):

[...] uma interpretação social e historicamente construída da percepção das diferenças entre corpos de machos e fêmeas, nem por isso podemos desprezar a força das diferenças de sexo e sua presença na estruturação de nossa sociedade: é a polaridade entre homens e mulheres, machos e fêmeas, que organiza relações desiguais e hierarquia no conjunto da sociedade.

³ Colocação feita na Banca de defesa de Eunice Sá Pitanga \PPGE-FACED.

A categoria gênero capta a complexidade, e aponta para a superação das noções identitárias universais que congelam a heterossexualidade de machos e fêmeos heterossexuais, considera as construções sociais de homens e mulheres definidas no interior de determinado grupo social.

Os papéis são definidos em função da construção histórica que permeia a escola, os estudos de gênero demonstram as desigualdades que polarizam e estereotipam as relações entre os sujeitos masculinos e feminino, visualizados em seus instrumentos, como nos esclarece Louro (2002, p. 230):

Nas políticas curriculares, nos livros didáticos, nas práticas de sala aula, nos procedimentos de avaliação, examina-se a demarcação de lugares sociais para meninos e meninas, adolescentes e adultos, segundo seu gênero. A linguagem sexista dos textos e da prática cotidiana é denunciada. A ideologia patriarcal e o androcentrismo do conhecimento são demonstrados; os efeitos da invisibilidade das mulheres nas narrativas históricas, oficiais, na ciências e na literatura e os possíveis resultados das expectativas colocadas para os sujeitos femininos e masculinos, passam a ser observados e discutidos.

A importância dos estudos sobre gênero desvela as desigualdades históricas, o acesso a educação, o caráter relacional, as mudanças ocorridas no magistério no século XIX, as transformações sociais e econômicas compuseram a feminização do magistério, que já fora muito estudado (CARVALHO, 2003; CORREA (1998), LOURO, 1997, 2002) e permitiu a elucidação da dinâmica social e cultural, já que surgem concomitante a perspectiva da luta de classes que evidencia a relevância da discussão que repercutisse tanto em discussões teóricas quanto práticas.

Optamos pelas estratégias procedimentais que superasse a discussão de cientificidade, rompendo com a tendência positivista e funcionalista, que permitiu acessarmos a existência de conteúdos contraditórios, ou seja, em seu aspecto constituinte (processos) e constituído (produtos ou conteúdos), estabelecendo uma rica compreensão do fenômeno investigado evidenciando o caráter dialético das representações sociais. Por isso, utilizamos inicialmente uma técnica de associação livre. A partir dos agrupamentos das categorias que surgiram neste momento inicial compusemos o segundo procedimento que foi o Procedimento de Classificação Múltipla.

Participaram cem (100) sujeitos da associação livre que possibilitou o acesso semântico do universo vocabular, e numa segunda etapa mais cem (100) do Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM grosso modo uma entrevista mediadas pelas categorias previamente levantadas.

Desse modo, o Procedimento de Classificação Múltiplas (PCM) possibilitou acessar e explorar os sistemas conceituais, tanto na dimensão individual quanto em grupos, compreender a representação social construída pelos professores (as). É relevante acessarmos como os sujeitos classificam e categorizam seus sistemas de construtos, apreendidos da realidade da qual fazem parte. Ou seja, as categorias não são construídas a priori pela pesquisadora, mas sim a partir das falas dos sujeitos.

O PCM facilita aos sujeitos entrevistados elaborarem um sistema de conceitualizações de modo ativo, demonstrando a forma pela qual constroem a realidade carregando-a de significados, já que [...] classificar, categorizar, convencionalizar, são faces de um mesmo processo que permite a todos saber ‘o quê denota o quê’, e estão presentes em todas as nossas atitudes, ações e comunicações (ROAZZI 1995 p. 17). Daí a destreza ao evidenciarmos a natureza dos conceitos formulados e como tais conceitos são utilizados e organizados na relação do sujeito com o mundo.

Com efeito, o PCM é dividido em dois momentos Classificação Livre e Classificação Dirigida. O primeiro momento da Classificação Livre “[...] onde o sujeito é convidado a considerar uma série de itens ou elementos relevantes para o objetivo da investigação e a classificá-los ou categoriza-los de acordo com algum critério que possua um significado para ele (ROAZZI 1995, p. 18)”. Tais itens serão analisados segundo o aporte teórico do estudo.

Num segundo momento solicitamos ao sujeito que justifique a maneira que organizou os itens, para análise posterior dos dados. Então, realizamos a Classificação dirigida para verificarmos um aspecto específico das conceitualizações dos indivíduos (ROAZZI, 1995). O pesquisador fornecerá neste momento, o critério de classificação para o sujeito, entretanto o número de elementos de cada grupo, bem como sua definição é da alçada do sujeito.

É imprescindível para confirmação ou refutação dos itens que os sujeitos organizam na classificação livre que a pesquisadora registre tudo que acontece, durante e depois da organização do material, inclusive esta organização, como elementos para análise. É importante deixá-lo bem a vontade e esclarecer qualquer dúvida ao sujeito durante o procedimento, simulando uma entrevista aberta.

Como vemos, esta abordagem metodológica nos permite compreender como os sujeitos constroem sua representação social nas suas variadas dimensões, assumindo uma perspectiva multidimensional de análise dos conteúdos que surgem das entrevistas. Adotamos uma abordagem qualitativa e quantitativa para tratamento dos dados embbebida no próprio procedimento.

Supomos que quanto mais a vontade o sujeito sentir-se, mais aprenderemos a respeito do seu sistema conceitual, em virtude de o sujeito se tomar por referência ao refletir sobre suas formas de pensar, aprendendo algo de si mesmo. Terminada esta etapa de aplicação e análise dos instrumentos selecionados, poderão ser necessárias novas entrevistas de aprofundamento para verificação de aspectos a respeito das conceitualizações dos sujeitos.

Moscovici (2003) discorre que a representação social consiste em nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, idéias e atribuições são respostas ao ambiente físico ou quase-físico, a necessidade construída historicamente pelos nossos antepassados de passar das aparências à realidade das coisas por alguma noção ou imagem. Então, o pensamento social está mais delineado pela convenção e a memória do que pela razão, ou seja, mais arraigado às estruturas tradicionais do que pelas estruturas intelectuais. De modo que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar ou a própria não-familiaridade.

Dada à complexidade da realidade, supomos que o indivíduo ao interpretá-la, utilize mecanismos de construir o mundo que forja uma multidimensionalidade. Faz-se imperativo analisar os dados em suas várias facetas, para responder as questões norteadoras a respeito das representações. A teoria das facetas (BUSCHINI, 2005) nos subsidiou a análise das facetas da representação social do trabalho dos sujeitos pesquisados.

Entretanto, ao longo da pesquisa a coleta de dados nos trouxe aspectos que não havíamos pensado e que não pudemos aprofundar, como já era de se esperar, devido ao tempo, às dificuldades encontradas e à necessidade de concluirmos o trabalho.

Reiteramos os aportes teóricos que se ocupam dos aspectos históricos da construção da educação escolar, da coerção ideológica, da relação com as mudanças no mundo do trabalho do setor produtivo e da sua implicação com a escolar, sobretudo do conhecimento do conteúdo simbólico e/ou psicossocial dos agentes de escola.

Assim, no capítulo 1 resgatamos o sentido histórico do trabalho, a subjetividade do professor e sua relação com a prática pedagógica no cotidiano escolar. Iniciamos discutindo como o trabalho e a formação humana se apresentam ao longo da história, para discutir o trabalho docente. Tomamos como aporte nesta discussão Vygotski para entender a construção dialética da subjetividade. Ao mesmo tempo lançamos mão de Bourdieu para compreender a força do habitus no processo de construção das representações sociais.

No capítulo 2 resgatamos a história da educação brasileira, a fim de não compreendermos isoladamente as representações sociais e sim relacionarmos com a história.

Por isso, buscamos trabalhar desde a Companhia de Jesus sua proposta pedagógica – Ratio Studiorum -, que demonstra a histórica ação da igreja.

Fizemos uma viagem na educação Pombalina num esforço de entender como esta procurou laicizar e publicizar a escola. Retomamos o impacto violento provocado pela colonização européia aos povos indígenas, seguida das discussões liberais e dos interesses políticos que marcaram a conquista da educação pública, laica e gratuita.

Enfatizamos os ideais iluministas do século XIX que influenciaram as constituintes, a contribuição do Manifesto dos Pioneiros ilustrando a efervescência das revoluções, as reformas educacionais e o financiamento da educação pelo Estado. Por fim discutimos a minimização do Estado pelo curso econômico que o Neoliberalismo impõe aos países em desenvolvimento, ou economicamente dependentes e a pressão sofrida pela escola em formar restritamente mão-de-obra para o trabalho.

No capítulo 3 trabalhamos as representações sociais de professores (as) sobre o trabalho pedagógico. Discorreremos sobre os passos percorridos no espaço e tempo de coleta de dados, das dificuldades, dos resultados que encontramos, dos procedimentos metodológicos adotados.

A pesquisa se realiza em escolas públicas da rede municipal de ensino que agrega sete distritos educacionais divididos em zonas: oeste, norte, leste I, leste II, rural, sul e centro sul. Nosso contato de aproximação se deu por meio de visitas anteriores na escola pela apresentação do nosso objeto à diretora ou à pedagoga. Ao falarmos com os professores e professoras deixávamos clara a importância da pesquisa, esclarecendo a relevância da escuta dos nossos pares, do que pensávamos sobre nós mesmos, a curiosidade epistemológica de si dizer.

Em algumas Escolas, um gélido bom dia ou volte daqui a duas semanas, ou ainda retorne num momento melhor, ou em outro momento soava como não queremos falar, que por nós era compreendido como um não foi possível, embora tenha sido uma minoria. De um modo geral sempre fomos bem acolhidas em alguns casos por sermos reconhecidos do espaço da formação, em outro pelo *habitus* de bem acolher os visitantes, de qualquer modo não ficávamos mais que dois dias na escola em virtude de nossa estada sempre alterar de certo modo a rotina da escola.

Na análise apresentaremos os efeitos da dominação masculina, que se assenta sobre as desigualdades de oportunidades historicamente construídas e refletem no baixo moral da atividade que realizam, já que as esferas entre o trabalho público e privado não se cindem, relacionados os efeitos históricos aos resultados dos dados coletados.

Optamos “enxergar” as facetas da representação social do trabalho pedagógico do professor/a utilizando também a Teoria das Facetas pelo julgamento de facilitar nossa análise e de possibilitar uma faceta que não havíamos pensado anteriormente. Reiteramos que nos detivemos em contribuir para adensar o avanço do reconhecimento social do trabalho do professor, considerando as condições de formação inicial generalista do curso de pedagogia e deslocada da sua realidade. Além disso, discutimos o trabalho associado às condições estruturais, a sua intensa jornada entendida por nós como desumana, o que acarreta a baixa qualidade social de existência de nós professores, mas severamente do ensino fundamental e da educação infantil.

CAPÍTULO 1

1 – O SENTIDO HISTÓRICO DO TRABALHO, A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

1.1 – Resgatando o sentido histórico do trabalho

1.1.1 – Comunidade Primitiva

A comunidade primitiva era organizada a partir de uma pequena coletividade, assentada numa propriedade comum da terra, entrelaçada pelo laço sanguíneo, onde os indivíduos eram livres, com direitos iguais, que consultavam um conselho formado por todos os adultos, homens e mulheres da tribo. Todo alimento produzido era partilhado com os membros e consumido imediatamente. Os instrumentos de trabalho produziam somente o necessário para a vida cotidiana (ENGELS, 2004).

A divisão de trabalho considerava as diferenças entre os sexos, isto é, não correspondia submeter à mulher ao prestígio menor que do homem. Famílias inteiras viviam sob um grande teto. Quanto às mulheres, caberia os afazeres domésticos de uma coletividade, de natureza pública tão necessária quanto caçar e pescar que constituíam atividades da alçada dos homens.

Desse modo, as mulheres ocupavam um lugar equânime ao dos homens, incluindo as crianças que, desde os sete anos, já participavam dos trabalhos com os adultos, na medida de suas forças. Em contrapartida garantia sua porção de alimentos assim como os outros membros.

A educação das crianças estava difusa na comunidade não pertencendo a ninguém, especificamente, assimilando seu ambiente de forma insensível e espontânea, em que aos poucos se adaptava aos padrões apreciados pelo seu grupo. No cotidiano se inteirava das práticas, das crenças, a criança presa às costas da mãe compartilhava a vida em comunidade, amoldado ao seu ritmo e às suas normas, a amamentação da criança perdurava por vários anos, se algo direcionado adquiria sua primeira educação.

Quando necessário os adultos introduziam as crianças ao manejo do arco, do remo, da flecha, guiar pequenos barcos (canoa) e, etc. Sem castigos corporais seu aprendizado introduzia-os ao ambiente de seu grupo, mimados pela sua mãe, que caso perdesse sua paciência e castigasse o filho, o pai por sua vez castigava sua impaciência. As crianças se convertiam em homens ligados visceralmente à comunidade⁴, sem uma instituição ou pessoa responsável específica que fosse se ocupar da sua educação, portanto, a responsabilidade era partilhada por todos.

1.1.2 – Esparta

Os espartanos assentados sob o comunismo aristocrático que embora Licurgo tenha repartido em parte iguais entre as famílias que compunham a classe superior frustraram seus esforços de distribuir na mesma proporção os instrumentos de cultivo, demonstrando um caráter conservador das famílias nobres (PONCE, 2007).

Licurgo propunha uma reforma, mas a desigualdade de riqueza material entre os cidadãos espartanos se mantinha pela oligarquia dos “Iguais”, que concentrava a posse da terra e do poder político, acentuando a transição da antiga comunidade primitiva para uma nova que se construía a partir da propriedade privada. Embora os espartanos detivessem a posse da terra que recebiam do Estado não podiam vendê-la, nem deixá-la a outrem por testamento, somente ao filho mais velho, caso fosse homem, do contrário voltava ao Estado, de modo que a contrapartida, os espartanos se,

[...] comprometiam a prestar serviços, especialmente como guerreiros, de que sua classe social necessitava para a defesa ou a expansão. Filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para manejo das armas (PONCE, 2007, p. 40).

⁴ Ver em obra: Morgan (1946): La Sociedade Primitiva.

Portanto, a posse da terra não se constituía em uma propriedade privada, e sim numa propriedade estatal onde seu recebimento estava condicionado à prestação de serviços militares de um lado e compromisso de imolar os filhos débeis ou defeituosos, de outro, já que as batalhas representam uma constante atividade. Após as grandes batalhas o saldo das conquistas ampliava o número de escravos⁵ ou de homens semi-livres que davam sua produção e pagavam impostos freqüentes pelas atividades de comércio que praticavam, sem os direitos cívicos, dentre eles: participar das atividades no *ginásio* e mais tarde da educação direcionada aos filhos dos nobres.

Grande parte da população era submetida a uma espécie de acampamento militar compondo uma população significativamente superior à classe da aristocracia Espartana, recebia uma educação que estimulava as virtudes guerreiras dos jovens. Quanto às mulheres organizavam um lar monógamo, gozando do mesmo status dos homens e “segundo testemunho de Plutarco também as mulheres deviam robustecer seu próprio corpo para suportar bem a gravidez” (CAMBI, 1999, p. 83).

A educação militar⁶ em que o Estado toma conta dos jovens espartanos a partir dos sete anos, permanecendo até os quarenta e cinco anos no exército ativamente e na reserva até os sessenta. A disciplina era rígida, as práticas de ginástica eram controladas pelos éforos, os cinco magistrados que detinham poder, por vezes absoluto. O ideal do homem espartano priorizava um soldado hábil, corajoso e disposto a servir o Estado como avalia Ponce (2007, p. 41):

Instrução no sentido moderno do termo, quase não existia entre os espartanos. Poucos entre os nobres sabiam ler e contar, e tal o desprezo que vetavam a tudo que não fosse “virtudes” guerreiras, que os jovens estavam proibidos de se interessarem por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos exércitos militares.

Embora o ideal pedagógico espartano fosse um guerreiro, este ideal era alimentado pelos impostos pagos dos que praticavam comércio e do trabalho escravo dos ilotas e periecos⁷. Enquanto o nobre espartano não cultivava outro saber se não os das armas, da beleza estética e tudo o que se relacionava com a arte da guerra.

⁵ Os ilotas eram escravos, segundo Curtius em sua História da Grécia tomo I.

⁶ Talvez não seja redundante falar da severidade e crueldade peculiar à educação militar. Exemplo da cerimônia “do látego”, todos os anos os jovens eram violentamente açoitados no altar de Artemisa, suas queixas entendidas como desonra. Sendo reconhecido como “vencedor do altar” o jovem mais expressivo em suportar a dor.

⁷ Povos conquistados barbaramente segundo Curtius em sua História da Grécia, tomo I, p. 277-278.

1.1.3 – Atenas

Atenas mantinha a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, aos escravos se destina a produção agrícola, as construções, o artesanato, tudo o mais que exigisse esforço físico exaustivo. Os nobres, de outro lado, cultivavam o interesse pelo trabalho intelectual como prática da cidadania⁸, isto é, dedicavam-se ao ócio, a contemplação e à teorização. Como Aristóteles (384-322 a. C.) afirma:

A utilidade do escravo é semelhante à do animal. Ambos prestam serviços corporais para atender às necessidades da vida. A natureza faz o corpo do escravo e do homem livre de forma diferente. O escravo tem o corpo forte, adaptado naturalmente ao trabalho servil. Já o homem livre tem o corpo ereto, inadequado ao trabalho braçal, porém apto para a vida do cidadão.

Os cidadãos não devem viver uma vida de trabalho trivial ou de negócios (estes tipos de vida são ignóbeis e incompatíveis com as qualidades morais); tampouco devem ser agricultores os aspirantes à cidadania, pois o lazer (ócio) é indispensável ao desenvolvimento das qualidades morais e à prática das atividades políticas Política, (Cap. II 1254b 3 Cap. VIII, 1329a).

Depreendemos dessa passagem que o homem é um animal político por natureza, embora num sentido discrepante do que compreendemos, pelo menos do ponto de vista das leis, pois é político somente o cidadão oriundo da polis, isto é, da cidade e esta é “capacidade” eminentemente nobre que carrega a “virtude” não como moral, mas como riqueza material que “predispunha” se ocupar do - diálogos – isto é, o “ócio elegante” ou “repouso distinto”. Associado a uma formação além daquela dirigida nos acampamentos do exército Espartano. Como infere Ponce (2007, p. 49):

[...] Parece que desde há algum tempo já funcionavam umas poucas escolas, onde *metecos* e *rapsodistas* ensinavam os interessados a fixar em símbolos os negócios e os cantos, mas também é verdade que só a partir dessa época é que as letras, como se dizia então, se incorporam à educação dos eupátridas, isto é, dos nobres.

Em virtude da longa Guerra do Peloponeso (451 – 404 a. C.) em que Atenas vence Esparta, embora os espartanos mantenham sua fidelidade aos próprios costumes e ideais, porém agora se torna imperativo o intercâmbio marcado pela escrita, que antes era algo alheio. Inicia a hegemonia de Atenas sobre o mundo Grego que se consolida em meio à tensão dos conflitos requerendo uma reengenharia que ameaça o poder político e econômico como visualiza Cambi (1999, p. 83): “através da obra de Sólon que, em 594 a. C., estava na direção

⁸ Entendida como capacidade de fazer parte da cidade com todas as suas implicações, e como sê-lo já que somente os nobres detinham posses.

da cidade, enquanto nela fermentavam lutas sociais e econômicas tendentes a limitar os poderes da aristocracia fundiária”.

Diante da complexidade de uma sociedade assentada numa aristocracia fundiária e no trabalho escravo, que acaba por provocar uma crise que se agrava pela pressão de novos grupos sociais ligados ao comércio e, portanto, os novos ricos pressionavam pela participação na *polis* com um status de *cidadãos*, e tudo que implicava a participação e que o dinheiro poderia comprar.

Novos ricos sem grandes nomes – os comerciantes, armadores e dos industriais – provocam uma transformação do ideal de homem ateniense já que o dinheiro podia comprar o “ócio digno” concentrado nas mãos da nobreza que por sua vez passa a respeitá-los. Os novos ricos tomados pelo gosto do bem-estar, pelo ceticismo irônico e gozador, em que refuta o dever cívico, as crenças religiosas, tomados ainda por uma profunda confiança na vida, a ilusão de um progresso sem fim, a curiosidade pela técnica dos ofícios, incluindo recompensa com privilégios para os inventores capazes de trazer benefícios ao Estado⁹.

Frente à ameaça de tomada por completo do Estado, impulsiona uma reorganização estatal, isto é, a aristocracia fundiária imprime uma reforma estatal para a constituição de um novo modelo que assegurasse, no mínimo, uma aliança de seu poder político, então ameaçado pelo poder econômico, alinhavando uma nova hegemonia. Desse modo: “Solón deu a Atenas uma constituição do tipo democrático: libertou os camponeses; instituiu o tribunal do povo; criou o Conselho dos Quatrocentos (executivo) designado por sorteio pela Assembléia do povo” (CAMBI, 1999, p. 83).

Um modelo de tipo democrático que de um lado assegurasse a hegemonia da aristocracia culta e de outro que contemplasse as exigências dos novos ricos, imprimindo mudanças radicais, dentre elas na educação. Neste contexto de lutas, tensões, concessões, alianças, o projeto educativo ateniense que antes valorizava a educação como um exercício de teorização e abstração do mundo das idéias, ligado ao “ócio digno”, passa a requerer uma instituição específica.

Então, há um registro que por volta de 600 a. C., realizando mais que a tradição oral ou mesmo pela imitação dos adultos – adoção do alfabeto iônico (fonético), que impulsiona a cultura: da poesia ao teatro, da história à filosofia assim, diante do crescimento do comércio e da população exercendo um papel central em toda a Grécia, que por sua vez exigia:

⁹ Citado por Schuhl, P. M. Ensaio sobre a formação do Pensamento na Grécia.

Uma burocracia culta, que conhecesse a escrita. Esta se difundiu a todo o povo e os cidadãos livres adquiriram o hábito de dedicar-se à oratória, à filosofia, à literatura, desprezando (e recusando) o trabalho manual e comercial [...] as mulheres também eram admitidas na cultura. Afirmou-se um ideal de formação mais culto e civil, ligado a eloquência e à beleza, desinteressado e universal, capaz de atingir os aspectos mais próprios e profundos da humanidade de cada indivíduo e destinado a educar justamente este aspecto de humanidade (de humanitas, como dirão Cícero e os latinos), que em particular a filosofia e as letras conseguem nele fazer emergir e amadurecer (CAMBI, 1999, p. 84).

Assim, a educação assume uma complexidade e desempenha um papel central a julgar pela importância da filosofia e das letras, sem perder seu caráter militar. Embora agregue a formação militar, o domínio das letras apontando para uma formação integral, sob a tutela de três instrutores, conforme assinala Cambi (1999, p. 84): “o grmmatistes (mestre), o kitharistes (professor de música), o paidotribes (professor de gramática). O rapaz (pais) era depois acompanhado por um escravo que o controlava e guiava: o paidagogos”.

Inicia o aprendizado do alfabeto e da escrita utilizando as tabuinhas de madeira coberta de cera, onde se liam os textos que continham narrativas, discursos, elogios de homens famosos da época que ensinarão desde a infância o gosto de apreciar, tanto a poesia, como a arte e a filosofia. É o gozo do ócio digno como fim e recompensa de uma existência bem vivida, aliado ao cuidado como o corpo, com um firme propósito de torná-lo sadio, forte e belo como sintetiza Cambi (1999, p. 84-84):

A particularidade da educação ateniense é indicada pela idéia harmônica de formação que inspira o processo educativo e o lugar que nela ocupa a cultura literária e musical, desprovida de valor prático, mas de grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem. Estamos já no limiar da grande descoberta educativa ateniense e toda a cultura grega: a Paidéia.

Neste limiar de correlação de forças entre a aristocracia tradicional e os novos ricos, os sofistas dispõem seus serviços aos comerciantes e industriais que não encontravam uma escola já que haviam sido excluídos do ginásio onde a nobreza praticava – “ócio digno”- talvez não precise dizer que vender aos novos ricos o conhecimento e a tradição que os atenienses acumularam representava um acinte, embora tenham os sofistas descambando para o charlatanismo.

O delineamento da estrutura social ateniense – a organização da família, do Estado e da educação – demonstrava os modelos sócio-educativos da sociedade em questão. Portanto, a escola esboça uma relevante demonstração dos modelos sócio-educativos que se superam para dar conta do movimento histórico em curso, desse modo o ideal de homem preconizava reunir

os princípios educativos em que organiza a formação cultural e universal, produzindo a individualidade do cidadão da *polis*. Isto assinalava a passagem explícita da educação propriamente dita à pedagogia, saindo de uma dimensão pragmática para uma dimensão teórica delineada pela racionalidade da Paidéia. Segundo Cambi (1999, p. 87):

Nasce a pedagogia como *episteme*, e não mais como *éthos* e como práxis apenas. A guinada será determinante para a cultura ocidental, já que reelabora num nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta fora de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional.

Desse modo, a cultura grega se desprende do mito religioso como narrativa educativa e imputa o saber racionalizado, a partir da institucionalização da escola e da valorização do ideal de homem culto, belo e estético.

1.1.4 – O trabalho medieval

Segundo Aranha e Martins (1986) na chamada Alta Idade Média a sociedade apresenta-se dividida em vários reinos bárbaros, havendo uma degradação da antiga organização social grega. O novo regime é baseado “no sistema de suserania e vassalagem, economia auto-suficiente e descentralização política” (ARANHA e MARTINS, 1986, p. 230).

As autoras assinalam que:

Ao enfraquecimento do poder central, contrapõem-se o desejo da unidade de poder, de restauração da antiga unidade perdida. O *cristianismo* representa, na Idade Média, o ideal de Estado universal. Desde o final do Império Romano, quando o cristianismo se tornara a religião oficial, havia uma ligação entre Estado e Igreja, e esta de certa forma legitimava o poder do Estado, atribuindo-lhe uma origem divina (ARANHA e Martins, 1986, p. 230).

Em que pese a aliança entre o rei e a igreja, ocorreram várias querelas que evidenciaram historicamente as iniciativas das coroas em recusarem a interferência religiosa nas questões temporais. Assim, o monopólio do saber é da Igreja, é o poder religioso que confina o saber nos mosteiros (ARANHA e MARTINS, 1986).

Herdeira da tradição grega a cultura medieval não rompe com a concepção de trabalho que considera o trabalho manual como inferior. Todo trabalho manual é desvalorizado e executado por seres inferiores. Nos dizeres de Aranha e Martins (1986, p. 56):

Na Idade Média, Santo Tomás de Aquino quer reabilitar o trabalho manual, dizendo que todos os trabalhos se equivalem, mas, na verdade, a própria construção teórica do seu pensamento, calcada na visão grega, tende a valorizar a atividade contemplativa. Muitos textos medievais consideram a *ars mechanica* (arte mecânica) uma *ars inferior*. Essa atitude resulta tanto na Antiguidade, como na Idade Média, na impossibilidade de a ciência se desligar da filosofia.

Enguita (1989) ao discutir a formação do trabalhador naquela época assinala que a qualificação dos jovens aprendizes se dava no convívio direto que os jovens tinham com o artesão. Segundo o referido autor, o aprendiz morava na casa do mestre e no cotidiano ia percebendo como o trabalho era feito, desde o momento da concepção, perpassando pela escolha da matéria prima desembocando no fazer que se materializava no produto que era produzido.

Deste modo o trabalho era executado ao mesmo tempo em que os processos de formação ocorriam, a qualificação durava um tempo considerável, e quando chegava à condição de artesão este dominava o processo de trabalho da concepção à elaboração do produto, sendo também dono de seu produto, embora as relações entre suseranos e vassalos fossem de exploração do trabalho humano por aqueles que detinham o poder.

Com o renascimento urbano a partir do século XI o comércio prolifera. Segundo Aranha e Martins (1986, p. 23):

Os servos libertos, inicialmente nômades, acabam por se instalar nos arredores das cidades (os burgos), estabelecendo entre si relações diferentes daquelas entre suseranos e vassalos, servos e senhores. Compram cartas pelas quais tornam livres as cidades e, à antiga relação hierárquica, contrapõem relações entre iguais. Ao ideal de cavaleiro, contrapõem o ideal burguês do cidadão honesto e trabalhador.

Assim, a ascensão da burguesia faz com que o trabalho seja modificado, no sentido que as técnicas são aperfeiçoadas e o trabalhador que está desprovido de qualquer bem, só tem sua força de trabalho para ser vendida em troca de um salário para garantir a reprodução da espécie humana. Assim, dá-se o desenvolvimento do processo de acumulação do capital e a ampliação dos mercados' (ARANHA e MARTINS, 1986, p. 57).

1.1.5 – O trabalho no capitalismo

O trabalho sob a égide do capitalismo é o trabalho assalariado que se caracteriza por submeter o trabalhador a condições sub-humanas, retirando do trabalhador não só o fruto de seu trabalho, mas também a possibilidade de gerenciar sua própria vida.

Em *a ideologia alemã* Karl Marx (1818-1883) e Friecherch Engels (1820-1895), analisam a divisão do trabalho no curso da história em que denunciam a situação de penúria e exploração dos trabalhadores em lugares insalubres e pelo baixíssimo salário e pelo excesso de horas da jornada de trabalho, isto é, pela falta de um tempo universal. Em sua obra propõem a superação da propriedade privada dos meios de produção, buscando demonstrar que a divisão do trabalho tem se modificado no decorrer da história, e que a exploração do homem pelo homem ocorre justamente com o surgimento da propriedade privada. Eles afirmam que:

[...] Primeiro, na comunidade tribal, a divisão do trabalho se baseia na diferença dos sexos. Depois, toma por base as diferenças de forças físicas entre os indivíduos de ambos os sexos. Com o surgimento da divisão entre cidade e campo, as imposições naturais se tornam secundárias e avultam as condições sociais propriamente ditas. A formação da classe dos comerciantes, separadas dos produtores, faz avançar ainda mais o processo de divisão social do trabalho. Deste processo se origina a propriedade nas suas diversas formas, desde a propriedade comunal tribal até a propriedade privada burguesa (MARX e ENGELS, 2002, p. XXVIII).

Desnudando o Estado burguês como uma construção ideológica com implicações políticas e econômicas, fruto da luta entre homens livres e escravos, onde os homens livres se ocupam com a prática da dominação, e seus membros intelectuais das elaborações ideológicas capazes de contingenciar as massas, quer por meio das forças física ou quer por meio das forças ideológicas.

Karl Marx considerado um leitor diligente pelo seu empenho em analisar a mercadoria nos livros azuis que registravam a organização do trabalho em série na Inglaterra¹⁰, expondo com a maior clareza a substância do valor, que aparenta no dinheiro um fim em si mesmo, acabado, desvelando assim suas relações de fetiche¹¹. Desse modo, considera:

[...] a célula econômica da sociedade burguesa é a forma de valor assumida pela mercadoria. Sua análise parece, ao profano, pura maquinação de minuciosidades. Trata-se, realmente, de minuciosidades, mas análogas àquelas da anatomia microscópica (MARX, 1994, p. 4).

¹⁰ O modelo taylorista de produção industrial Inglês cinde a criação e a execução, com a introdução da esteira provocando acelera a produção grande escala, e registra de forma organizada sendo possibilitando análise documental.

¹¹ Utilizando o método dialético que se ocupa de estudar o organismo como um todo, já que para a empreitada das análises das formas econômicas a capacidade de abstração substitui o microscópio e os reagentes químicos. Marx (1994) formula a teoria do valor, evidenciando que a única mercadoria que gera valor é a força de trabalho. Afirma que no mundo do capital a mercadoria torna-se partícipe de todos os processos relacionais.

Em sua obra *O Capital*, o autor trata do desejo do trabalhador pensar por sua própria conta as relações de produção e circulação no modo de produção capitalista. Concebendo o desenvolvimento da formação econômico-social como um processo histórico que implica a consciência e a responsabilidade de nos ocuparmos de construir a história, a partir da compreensão da criatividade humana para responder aos desafios do seu tempo e espaço, considerando suas condições materiais para tal.

Ao modificar a madeira, ao fazer dela uma mesa, ainda assim é madeira, coisa transformada e material, ao se revelar mercadoria torna-se algo perceptível e impalpável, expande as idéias fixas de madeira em sua cabeça, fenômeno que o produto do trabalho assume. Demonstrando que dinheiro é mercadoria à medida que em seu valor está expresso em seu custo de produção pelo, tempo de trabalho, pela sua vida útil, pelo seu valor de mercado e pelas relações de fetiche com o consumidor.

Karl Marx demonstra que mundo objetivado que nos rodeia é fruto da alteração da natureza pelos homens, da sua constituição pelo trabalho, da complexidade e não simplesmente da natureza como um dado acabado. Concebe o trabalho numa perspectiva criadora e, sobretudo, como realização do homem e analogamente compara:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente na mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1994, p. 202).

Depreendemos dessa passagem a refutação do trabalho humano concebido somente para fins de acumulação, portanto o parcelamento do trabalho nega ao trabalhador a possibilidade de si reconhecer nele, de mudar a realidade sociocultural, ao passo que transforma a si próprio, ou seja, ao estabelecermos uma relação com o trabalho podemos modificar não só a nós mesmo, mas ao mundo. O trabalho entendido como atividade, como ação que transforma o homem e a natureza, é considerado categoria central no processo de formação humana (MOURÃO, 2006).

O trabalho permite a manutenção e satisfação da vida e para tal o desenvolvimento social e humano da sociedade, dito de outro modo reconhecer a capacidade de abstração de transformação da natureza como expressão do instinto de sobrevivência da humanidade e para a vida satisfatória, não pode ser reduzido somente para fins de acumulação de uns pelos

esforços de outros. Do contrário a produção em série e em larga escala imputa aos homens procederem de maneira atomística no processo de produção social e suas relações se reduzem à produção, que passa a não depender de seu controle e sua ação individual, fenômeno que segundo o autor se manifesta na transformação geral dos produtos do trabalho em mercadorias, transformação que gera a mercadoria ao equivalente universal, o dinheiro.

De outro modo, Marx nos indica o conceito com o qual gostaríamos de avançar, o conceito de trabalho como atividade criadora que envolve:

[...] por mais que difiram os trabalhos úteis ou as atividades produtivas, a verdade fisiológica é que são funções do organismo humano, e cada uma dessas funções, não importa a forma ou o conteúdo, é essencialmente dispêndio do cérebro, dos nervos dos músculos, sentidos etc. (MARX, 1994, p. 80).

Enquanto dispêndio do cérebro, dos nervos e músculos, sentidos constitui-se uma atividade eminentemente criativa e criadora de homens que se transformam na relação com o trabalho ou como se “deformam” como aponta Arroyo (2000) ao se referir às condições objetivas e subjetivas que desmotiva o professor que chega no espaço escolar.

1.2 – O trabalho docente

No esforço de reiterarmos a prática do trabalho pedagógico escolar como espaço de possibilidade de formação profissional e social do professor como agente de transformação considerando apenas a cisão didática da condição: subjetiva e objetiva, seu imbricamento não é reprodução direta da materialidade nem produto isolado da subjetividade.

Não queremos aqui reduzir nossa discussão à formação, embora a partir da complexidade iremos tratar desta questão adiante, e sim conhecer como o professor representa seu trabalho pedagógico¹², superando as aparências do fracasso da escola na “incompetência”, e “incapacidade” do professor (a), que é mensurado pelos mecanismos oficiais¹³ que desconsideram nas políticas as condições em que está imersa a prática pedagógica. Deste modo nos aproximamos das condições em que o professor representa seu trabalho uma vez que de acordo com Wenzel (1994, p. 12):

¹² Entendido como a prática social, política e econômica do ensino da leitura e da escrita.

¹³ Provinha Brasil, índice nacional do desenvolvimento da educação básica IDEB.

As aparências, portanto, são insuficientes para explicar o que é de fato, a prática do professor. É na investigação de sua produção, de como se produz e dos meios utilizados para produzir que será possível desvelar o real conteúdo da prática pedagógica e a qualificação ou desqualificação do professor como trabalhador da educação escolar, engendrado por essa prática.

As aparências são superficiais e pouco retrata as condições da escola pública em que os professores e professoras se produzem diante da desqualificação, já que não há uma política que manifeste a relevância da prática pedagógica. Além disto, ocorre que os docentes vêm perdendo o controle sobre a sua prática pedagógica escolar, em virtude da divisão do trabalho no próprio sistema de ensino.

1.2.1 – Os professores, a escola pública: as mudanças no contexto de trabalho e suas representações

A mudança ocorrida nos sistemas educativos, nas escolas e na profissão docente, em geral se refere aos modos de organização pedagógica e a dimensão comunitária da escola como espaço público, entretanto, são pouco perceptíveis as mudanças significativas entre a formação continuada e inicial e o contexto de trabalho do professor (a) que de acordo com Wenzel (1994, p.12): “[...] se manifesta em sua crescente perda de controle sobre sua prática pedagógica escolar”.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor como categoria ontológica, nos indica à atividade humana como laço social na cultura que se concatenam em parte as relações macro-determinantes e também não pode ser reduzido a uma dimensão tão individual, congelada no per si, tão pouco gnosiológica pelo acúmulo do saber, mas indica um ser social, que se constrói no interior dessa história na medida em que se relaciona com outros indivíduos e se a apropria do exterior e ao interiorizá-lo constrói o sentido do trabalho bem como sua relação com seu o mundo mais imediato. Segundo Kosic (1976, p. 180):

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade.

O trabalho como categoria ontológica é parte fundante de toda atividade humana, pois através dela o homem cria seu próprio mundo e a si mesmo, isto é, ensinar a ler e a escrever requer interações qualitativas, pois o ser humano não deixa de se desenvolver fora da escola,

mas para se escolarizar precisa vivenciar experiências qualitativas. Então, o trabalho é mais que uma dimensão da vida social faz parte da própria essência do homem. Para Vazquéz (1977, p. 144):

[...] é por essência que um ser necessita objetivar-se de modo prático, material, produzindo assim um mundo humano. Produzir é, por um lado, projetar-se, objetivar-se no mundo dos objetos produzidos por seu trabalho; produzir é, igualmente, integrar a natureza no mundo do homem, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza, em si, para converter-se em natureza humanizada, ou natureza para o homem. Como a natureza de per si não tem um caráter antropológico, o homem tem de ajustá-la a seu mundo humano, através da transformação a que a submete com seu trabalho.

Do mesmo modo o trabalho, segundo Leontiev (1978, p. 16), também é parte:

Das aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente um dado natural assimilados pelos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são engendradas no tecido social traduzidos pelas suas múltiplas facetas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas conquistas, ‘órgãos da individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, por meio da comunicação e linguagem presente no cotidiano.

Segundo Karl Marx a natureza social e histórica do trabalho como parte de um contingenciamento ordenado pela exploração da força do trabalho, que produz a mais valia engendrada a partir do fetiche da mercadoria, bem como a dualidade do processo capitalista, embora a modernidade aponte para a mudança como uma necessidade eminentemente humana, tal mudança produz um sentimento de insegurança e de barbárie naturalizada nas relações de consumo desigual permeado pelo fugidio, fragmentado e efêmero. Como nos alerta Harvey:

[...] O pós-modernismo quer que aceitemos as reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de lugar ou de grupo social, enquanto nega o tipo de metateoria capaz de apreender os processos políticos-econômicos a (fluxos de dinheiro, divisões internacionais de trabalho, mercados financeiros etc.), que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana (2004, p. 112).

O conflito posto pela Pós-modernidade esboça, “a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se

tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente” (HALL, 2000, p. 75).

Assim estamos implicados ao modelo econômico, o professor também é parte da globalização e seus desdobramentos. E, segundo Richiman (1998 p.28), a globalización se refiere, em esencia, a um processo econômico [...] Este desarrollo podría entenderse como una sucesión de crisis estructurales [...] consistió em implantar un modo de acumulación e regulación em escala mundial.

Mesmo diante do malogro do socialismo real não há garantias do sucesso do liberalismo, que continua produzindo os excluídos da riqueza, até por que avalizamos que o socialismo criou o Estado da não liberdade temos em contrapartida o capitalismo se consolidando como o Estado da não justiça (BOBBIO apud ARANHA, 2006). Até por que o capitalismo com a sua lógica do lucro não tem como garantir o reino da liberdade para todos, já que a acumulação capitalista se ancora na produção da mais-valia.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho se expandem e se diluem na tessitura complexa da sociedade pautada nos pilares da Pós-Modernidade¹⁴, na qual o processo de industrialização baseado na superação da dicotomia pensar/fazer acaba influenciando a organização da sociedade em geral, apontando para uma crescente informalidade como ocupação rentável diante do desmonte do posto de trabalho no segmento da indústria e de um modo geral.

Segundo Mourão (2006, p. 23) se verifica:

[...] uma reclassificação dos postos de trabalho, uma diversificação do papel de manutenção, uma tendência à superação do trabalho em cadeia, uma reorganização das seqüências de trabalho e uma transformação das equipes.

Historicamente a escola como uma instituição encarregada pelo processo de reprodução de idéias hegemônicas de uma sociedade, ocupa-se em produzir mão-de-obra para o mercado de trabalho, calcada no pressuposto que a qualificação é adquirida através do processo de educação formal ou informal, habilitando o trabalhador para o desempenho de tarefas específicas.

¹⁴ Existem autores que se contrapõem a idéia da Pós-Modernidade. Segundo Frederic Jameson (2001), por exemplo, a Pós-Modernidade é ideologia do Capitalismo Tardio. Vê também Kumar (1992), Mourão (2002), Harvey (1992).

O mundo do trabalho e a escola, ora se fundem, ora se repelem, se fundem à medida que a escola materializa projetos¹⁵ que são sustentados com recursos públicos, tentando formar mão-de-obra plástica para o Capital. Afastam-se quando a escola desenvolve projetos democráticos de construção da cidadania plena, promovendo discussões que desvendam as reais intenções das políticas.

Num contexto histórico globalizado a escola exerce um duplo papel, se por um lado abre uma via, embora para a maioria seja mais fluida que real, através da qual é possível melhorar sua posição individual e de grupo dentro dos cursos de ação estabelecidos e aceitos e sem risco de desembocar em um conflito aberto.

De outro, permite aos grupos ocupacionais a reforçar sua posição controlando as possibilidades de acesso aos mesmos, as quais são restringidas através da elevação das exigências em termos educacionais, e, sobretudo, possibilita aos indivíduos lutar pessoalmente para mudar de grupo, isto é, ascender a uma posição mais desejável. E, Enguita (1989, p. 192) arremata:

Na realidade a escola é hoje, o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.

A crise da situação atual se funda na história da instituição escolar, pois a passagem de uma escola elitista para uma escola de massa traz conseqüentemente a oferta de uma escola de certeza para uma escola de promessas. Canário (2000, p. 127) pondera sobre os cortes sucessivos durante o século XX em que: “escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente, num contexto de incertezas”. Então a escola historicamente manifesta em suas crises a discrepância da desigualdade social ignorada pelas políticas que não superam ações assistencialistas e compensatórias.

Segundo Barroso (2004) os professores se vêem no “olho de furacão” cuja turbulência provocada pelo desencanto feito das ilusões perdidas quanto à missão educativa da escola, quanto à educabilidade das crianças e jovens, quanto ao próprio sentido da sua ação, quanto à certeza de empregabilidade, quanto à complexidade não só do ponto de vista funcional, mas também relacional e afetivo, destacando a complexidade funcional:

¹⁵ Qualidade Total, Brasil Alfabetizando, parceria Sesi educação do trabalhador no chão da fábrica.

[...] a escola enquanto organização constitui uma realidade compósita, dividida entre múltiplas atividades sociais de que se destacam: a educação, a instrução, a formação, animação, a guarda, alimentação, o lazer, o apoio social, o convívio intra e intergeracional, ação comunitária e etc. Estas atividades desenvolvem-se de maneira formal ou informal, com ênfase diferente conforme os atores e as escolas, mais em geral de maneira autônoma, e por vezes, concorrencial (BARROSO, 2004, p. 51).

Desde o início a escola pública foi marcada pela profunda cisão das atividades “educação” e “instrução”, cisão que continua com a democratização do acesso, que embora seja um fato não se reflete na permanência e tão pouco na qualidade. O processo de desenvolvimento impulsionado pela indústria faz com que a procura da escola cresça. Assim, a democratização do acesso escolar é resultado da necessidade e da procura do que opção explícita do poder público ou dos professores.

A política educacional tem produzido uma situação de grande indefinição e confusão funcional e organizacional, em que os professores são um misto simultâneo: “educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempo livre; e as escolas são o lar, a cantina, associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina e etc.” (BARROSO, 2004, p. 51).

Delineando uma expectativa eufórica, primeiramente, e depois frustrante, que concentra na escola obrigações que vai além de sua função, o que demandaria um conjunto de ações públicas e sociais que transformaria a escola em um espaço de atendimento integral, por exemplo, um trabalho com assistentes sociais, médicos e psicólogos, incluindo o controle da natalidade e acompanhamento dos cuidados dispensados à criança pela família e ainda o aparato como praças, teatros, campo de futebol etc.

A precariedade destes aparelhos estatais desemboca numa complexidade relacional, que Nóvoa (2002, p. 255) aponta:

Os professores vivem num espaço carregado de afectos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiram não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação de seu próprio trabalho. E ninguém tenha ilusões ao alargamos o espaço da escola, para nela incluirmos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo. Os professores tem de ser formados não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais.

O desenraizamento provocado pela relação de pouco pertencimento e a perda sobre o controle do seu trabalho provocam uma culpabilização do professor pela sua “incapacidade” ou “incompetência” quer de forma explícita quer implicitamente. Pelo “fracasso” das reformas, ao averiguamos alterações do seu contexto e funções do seu trabalho, verificamos

um sentimento de imobilidade mais permanente. Isto nos leva a discutir que não há uma separação entre o psicológico e o social e, para entender esta relação lançarmos mão da teoria histórico-crítica de Vygotsky.

1.2.2 – Um breve retrospecto da construção da teoria histórico cultural: Vygotsky

Tentarei ainda neste capítulo dialogar com o texto “o significado da crise da psicologia”¹⁶ de Vygotsky, para situar o nosso objeto de estudo bem como sua relevância, em virtude de dois momentos que realiza: ao mesmo tempo em que reposiciona o objeto da psicologia social, onde há forte divergência entre idealismo e materialismo que constituem o fundo do significado da crise da psicologia, isto é, o que dicotomiza o problema gnosiológico e ontológico que se desdobra na confusão de identificação entre subjetivo e psicológico, entre consciência gnosiológica e consciência psicológica. Como reconhece Moll (2003, p. 44):

Na sua época, o debate dos meandros filosóficos entre os psicólogos era quase inexistente. O seu mérito estava na interlocução com as outras áreas do conhecimento sem perder a especificidade do psicológico sem diluir o referencial da psicologia em filosofia ou sociologia. Elaborou a dimensão social, histórica e epistemológica da psicologia sem reduzi-la a especulações filosóficas ou sociológicas.

Vygotsky (2004) reconhecia apenas duas correntes na psicologia; a científico-natural-materialista e a espiritualista-descritiva, grosso modo a divergência entre materialismo e existencialismo se localiza no rascunho equivocado e obscuro no problema gnosiológico, como subscreve o referido autor:

A confusão entre o problema gnosiológico e ontológico resultado da transposição para a psicologia de conclusões já estabelecidas, em vez de realizar a partir dela todo o processo de raciocínio provoca a deformação de um ou de outro problema. Quando isto é feito, é comum identificar o subjetivo com o psíquico, e a partir daí se conclui que o psíquico não pode ser objetivo [material] [...] (VYGOTSKY, 2004, p. 379).

Suas críticas às concepções idealistas que defendiam a linearidade entre: fenômeno e existência, existência e consciência. Para ele era fundamental distinguir sujeito e objeto, pensamento e realidade, sensação e conhecimento, reposicionando assim o objeto epistemológico do campo de investigação da psicologia, questionando:

¹⁶ Parte da obra: Teoria e Método em Psicologia, 2004.

Entre nós também há quem pergunte: se se estudará o próprio pensamento e não o pensamento sobre o pensamento, o próprio ato e não o ato que eu me represento, o objetivo e não o subjetivo, quem, então, vai estudar o verdadeiro subjetivo, a deformação subjetiva dos objetos? (VYGOTSKY, 2004, p. 382).

Seus estudos demonstram que o estudo do conhecimento subjetivo está contido na lógica e na teoria histórica do conhecimento, onde os dois processos que partem essencialmente da unidade objetiva, portanto o estudo do conhecimento subjetivo:

é coisa da lógica e da teoria histórica do conhecimento: como existência, o subjetivo é o resultado e dois processos, em si mesmos objetivos. A alma nem sempre é sujeito: na introspecção se divide em objeto e sujeito (VYGOTSKY, 204, p. 383).

Assertivamente continua:

Em última instância, a questão se resume como já dissemos, a delimitar o problema ontológico e gnoseológico. Em gnoseologia, *aquilo que parece existe*, mas afirmar aquilo é realmente a existência é falso. Em ontologia, *o que parece* não existe em absoluto. Ou os fenômenos psíquicos existem e então são materiais e objetivos, ou não existem e não podem ser estudados. É impossível qualquer ciência só sobre o subjetivo, sobre *o que parece*, sobre fantasmas, sobre o que não existe. O que não existe *não existe em absoluto*, e não vale o “meio não” e o “meio sim”. Temos de enfrentar isto. Não cabe dizer: no mundo existem coisas reais e *irreais* – o irreal não existe. O irreal deve ser explicado como a não-coincidência, como a relação entre duas coisas reais; o subjetivo como a consequência de dois processos objetivos. O subjetivo é o aparente, e por isso não existe (VYGOTSKY, 2004, p. 386).

Portanto, sua crítica ao subjetivo como conceito idealista, demonstra, desse modo não poder existir um estudo do subjetivo em si, nem tão pouco uma ciência que se ocupasse a estudá-lo, ao negar a materialidade é reduzir a ciência e sua contribuição à uma construção ideológica.

Retira, assim, o dualismo presente no contexto da psicologia e coloca como seu objeto: o sujeito e a subjetividade como atores principais no cenário da psicologia e da psicologia social. Desloca ainda, o sujeito e a subjetividade objetos que não pertencem nem idealista nem materialista, ora nem o subjetivismo abstrato tão pouco o objetivismo mecanicista, entretanto atribui a interseção da relação social, numa relação de instituído e instituinte, onde a linguagem carrega não só o significado, mas também o sentido.

Vygotsky (2004) inscreve sua obra na idéia de que o fenômeno psicológico aponta à dimensão ético-política, onde o sujeito não perde o estatuto ontológico e gnosiológico. Procura compreender a subjetividade do sujeito sem cindí-lo como a-histórico, admite que nossas emoções e sentimentos são entidades absolutas ou lógicas do psiquismo cujo os

significados são radicados no viver cotidiano, marcado por nossas experiências que afetam nosso sistema psicológico, mediado por modos construídos socialmente em que manifestam e significam nossas emoções.

Contudo, tanto pelo caráter inacabado de sua obra como pela sua morte prematura, quanto pela riqueza e complexidade do seu estudo, embora o pouco acesso de publicações sua teoria inicialmente sendo apropriada com distorções e reducionismo, seu constructo teórico se mantém fecundo pela compreensão de totalidade e dialética de homem.

No século XIX, a psicologia constituída uma “ciência” independente de uma sociedade em crise, a primeira diz respeito à experiência da subjetividade privatizada, isto é, inverte as experiências do indivíduo fazendo com que estas assumam caráter incomunicáveis já que são íntimas, únicas e pessoais, substantiadas pelos questionamentos: quem sou eu? O que desejo? O que considero justo, ético e adequado? A segunda pela decepção gerada pela desconfiança nas promessas liberais e românticas, fundada na frustração da experiência da subjetividade privatizada, requerendo uma ciência baseada no controle e na previsibilidade (FIGUEIREDO, 1991).

Dentre as quais a subjetividade passa imediatamente a ser subordinada ao controle, à disciplina, à utilidade e à instrumentalidade. A ciência moderna só legitimava os objetos de estudo das ciências aqueles cujo vínculo amálgama o laboratório isento de emoções, em que pese um objeto científico passível de ser mensurável e/ou observável. De acordo como Moll (2003, p. 17):

A psicologia constituiu-se determinada por este debate epistemológico, metodológico e ontológico, dividindo-se em dois campos no final do século XIX: a gnosiologia naturalista científica ou psicologia fisiologista, que visava estudar com precisão o comportamento observável para estabelecer as relações de causalidade dos fenômenos psicológicos e definir-lhes as leis objetivas, perspectiva em que a subjetividade era desconsiderada; e a psicologia descritiva ou subjetiva, que estudava as formas superiores do campo do inconsciente do homem, considerando os atos e as vivências de um sujeito como dotados de valor e de significado, mas como manifestação do espírito.

Durante o século XX o conhecimento psicológico passa a ser construído com tais restrições metodológicas e, conseqüentemente, com reduções conceituais, subjugando o sujeito cognoscente ao sujeito empírico, a consciência à cognição, a subjetividade à subjetividade humana e observável. Reduzindo o objeto da psicologia inicial a subjetividade abstrata. Assume um caráter dicotômico o conhecimento da psicologia, objetividade e

subjetividade, corpo e mente, natural e cultural, objeto e sujeito, razão e emoção, indivíduo e sociedade, exclusão e inclusão.

Segundo Tuleski (2002) a revolução Russa, além de ser uma das maiores revoluções sociais do século XX, amalgamou elementos de uma revolução burguesa com elementos de uma revolução proletária, pelo fato de não desaparecer os problemas da sociedade russa, pois a luta de classe, que reflete interesses antagônicos entre burgueses e proletários, não desaparece de imediato com a abolição da propriedade privada dos meios de produção.

Sem que possamos deixar de mencionar este período pós-revolucionário se apresentou mergulhado de contradições, e talvez sejam tais contradições que influenciam fortemente a obra de Vygotsky (2004, p. 393), no campo da psicologia trazendo grande impacto, sobretudo por defender “a dialética que abarca a natureza, o pensamento, a história” e não um catecismo dogmático como esclarece Rivière (1984, p. 16):

Precisamente, a familiaridade que tinha Vigotski (desde seus anos de escola) a dialética como método e os fundamentos mais profundos do pensamento marxista, não lhe impediu sempre de desenvolver uma atitude reverencial ou escolástica com a que terminaria por impor-se nos tempos de Stálin. O marxismo era em Vigotski, uma ferramenta de pensamento próprio e não um conjunto de verdades reveladas [...]. Naturalmente aquela atitude terminou por provocar-lhe problemas ao final de sua vida. Porém o importante aqui é destacar que o marxismo de Vigotski não foi o resultado de uma evolução (mais ou menos “ajudada” ou pressionada pelas circunstâncias) simultânea ou posterior à sua psicologia, mas sim uma atitude intelectual profunda, desenvolvida a partir do conhecimento de textos de Hegel, Marx e Engels, que lhe eram familiares desde antes de começar seus estudos universitários [...].

De fato Vygotsky esteve ligado ao Instituto de paidologia¹⁷, tal aproximação segundo Sínugar (2000) acabou empurrando sua obra para o ostracismo por décadas no período Stalinista no cenário nacional e internacional. O referido autor a este fato, assim se refere:

Se o fato de ser ignorada fora explica-se pela existência da ‘cortina de ferro’, barreira divisória de dois mundos ideológica e politicamente diferentes e opostos, o fato de ser ignorada dentro, mesmo tratando-se de um acadêmico reconhecido pelos seus pares desde a sua primeira aparição nos meios científicos de Moscou, em 1924, revela o potencial desestabilizador de muitas das suas idéias numa ordem política monolítica controlada pelo personalismo estalinista. Entretanto, comete um grande equívoco aquele que pensa que, por existir uma certa coincidência entre o começo da difusão da obra de Vigotski nos anos 50 e os breves momentos de abertura pós-estalinistas e entre sua plena difusão o desmoronamento do império soviético em 1991, deva ser esquecido o fundamento marxista de sua obra (SINGUAR, 2000, p. 10).

¹⁷ Se interessavam pelos testes de inteligência, aplicados em grande escala no segmento da indústria e adotados nas escolas, que perseguia as diferenças individuais.

Contudo podemos considerar Vygotsky um radical por buscar a raiz dos problemas da psique imbricados no comportamento e o comportamento por sua vez no laço social, que o manteve rigoroso em suas críticas, isto é, inclusive com relação aos teóricos marxistas que utilizavam um procedimento eclético para se ajustar ao regime. Desse modo afirma:

Existem entre nós aqueles que pensam que o problema da “psicologia e o marxismo limita-se a criar uma psicologia que responda ao marxismo”, mas o problema é, de fato, muito mais complexo (VYGOTSKY, 2004, p. 392).

A sua crítica quanto ao ecletismo provoca uma deformação da psicologia e do marxismo, reduzindo-os ao dogmatismo com esboço na citação:

Da mesma maneira que a história, a sociologia necessita de uma teoria especial intermediária, do materialismo histórico, que esclareça o valor concreto das leis abstratas do materialismo dialético para o grupo de fenômeno de que se ocupa. E igualmente necessária (VYGOTSKY, 2004, p. 392).

Esclarece a importância científica dos elementos da história e da sociologia nas análises de Karl Marx sobre o processo desumano de acumulação, assim como aponta para a ampliação da teoria quando diz:

Necessária e ainda não criada, mas inevitável, teoria do marxismo biológico e do materialismo psicológico, como ciência intermediária, que explique a aplicação concreta dos princípios abstratos do materialismo dialético ao grupo de fenômenos que trabalha (VYGOTSKY, 2004, p. 393).

É possível inferir que sua análise da psique não se dá isolada de tudo que compõem o complexo real, demonstrando a relevância de desvelarmos a “essência” do fenômeno estudado, bem como suas leis sobre as variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar categorias e conceitos que lhes são próprios, isto é, que dêem conta de compreender o fenômeno em sua totalidade, mesmo sabendo anteriormente que se trata de um esforço de se aproximar do real, ou melhor, criar seu O Capital...

Basta imaginar que Marx tivesse operado com os princípios gerais da dialética, como quantidade, qualidade, tríades, conexão universal, nó, salto etc., sem as categorias abstratas e históricas de custo, classe, mercadoria, renda capital, força produtiva, base superestrutura etc., para ver quão monstruoso, quão absurdo seria supor que fosse possível criar diretamente qualquer ciência marxista prescindindo de O Capital (VYGOTSKY, 2004, p. 393).

E mais...

A psicologia precisa de seu O capital – seus conceitos de classe, base, valor etc. –, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto (VYGOTSKY, 2004, p. 393).

Depreendemos deste pensamento a idéia clara de que assim como Marx sistematizou categorias para fazer uma relação da filosofia dialética e a crítica da economia política, faz-se imprescindível desenvolver categorias de caráter propriamente psicológico –, para Vygotsky estabelecer a mediação entre marxismo e psicologia, em que aponta para a compreensão do concreto pensado numa via cultura, isto é, os códigos e signos que carregam sentido como algo maior que este último.

Seu constructo se dá num cenário fecundo e propício para reflexão e conseqüente superação dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista, apontando para um vir a ser, para a processualidade contida num sujeito social, portanto permeado dialeticamente de limites e possibilidades.

Vygotsky ao tratar do significado da crise da psicologia em 1926 aponta para o histórico da crise metodológica, questionando o objeto da psicologia (geral e social) e seus princípios explicativos, bem como sua relação com as demais disciplinas onde verifica objetos diferentes requerem abordagens diferentes: psicanálise – inconsciente; o behaviorismo – comportamento; a psicologia subjetiva: o psiquismo e suas propriedades diferentes.

A crise se instala na diversidade de compreensão do fenômeno e no dualismo que impera na psicologia, requerendo o desenvolvimento da psicologia mais geral, não no sentido de única – dogmática, mas no sentido de reconhecimento de todos os pesquisadores onde todos os conceitos, classificações e terminologia existentes fossem revisitadas, reconstituído assim como o novo regime político, econômico na União Soviética – O Socialismo.

De acordo com Facci (2004) a visão estava entre o subjetivismo e o empirismo, entre a filosofia empirista – que contempla os métodos das ciências experimentais que utilizam a introspecção para descrever os processos psicológicos. Traduz-se numa psicologia subjetivista abstrata que compreende a psique sem comportamento.

Partindo desta compreensão Vygotsky supera tal discussão reducionista do objeto da psicologia e assinala:

[...] precisamente pela situação especial que essa teoria atravessa hoje; pela enorme responsabilidade que representa o emprego desse termo; pela especulação política e ideológica de que é objeto; por tudo isso, não parece hoje muito oportuno falar de “psicologia marxista”.

Continua em sua análise de que “não de deva chamar de marxismo tudo que se relaciona com o marxismo”, ao se posicionar a este respeito diz:

[...] É mais conveniente que outros digam de nossa psicologia que é marxista do que nós a denominarmos assim; apliquemo-la aos fatos e esperemos no que se refere às palavras. No fim das contas, a psicologia marxista ainda não existe, é preciso compreendê-la como uma tarefa histórica, mas não como algo dado (VYGOTSKY, 2004, p. 412).

Inferindo que se revelava um problema filosófico e científico no que diz respeito à natureza e desenvolvimento dos fatos científicos, isto é, entre os conceitos e as idéias científicas, como demonstra:

A mesa e seu reflexo no espelho são igualmente reais, mas o são de maneira diferente. O reflexo, enquanto reflexo e como imagem da mesa, como uma segunda mesa no espelho, é irreal, é um espectro. Mas será que o reflexo da mesa como refração dos raios luminosos no plano do espelho não é um objeto tão material e real quanto a mesa? Caso contrário, seria um milagre. Então, diríamos: existem coisas (a mesa) e seu espectro (o reflexo). Mas existem só coisas (a mesa) e seu espectro e o reflexo da luz no plano, e os espectros são as relações *aparentes* entre as coisas. Por isso, é impossível qualquer ciência sobre espectros especulares, mas isso não quer dizer que nunca sejamos capazes de explicar o reflexo, o espectro: se conhecemos a *coisa e as leis da refração da luz*, sempre explicaremos, prediremos e invocaremos à vontade e modificaremos o espectro. É isso que fazem as pessoas que dominam os espelhos: não estudam os reflexos especulares, mas o movimento dos raios luminosos e explicam o reflexo. É impossível uma ciência sobre os espectros especulares, mas a teoria da luz e das coisas que repele e reflete explicar totalmente os ‘espectros’ (VYGOTSKY, 2004, p. 387).

Aponta a necessidade de se estudar o comportamento e não o reflexo, parte da gênese social das funções psicológicas superiores, da atividade humana mediada socialmente como produtora de signos e significados, ou seja, os signos são códigos culturais, o significado é algo dicionarizado, o sentido é o internalizado pelo sujeito, sendo maior que significado, já que está estranhado pela experiência singular do sujeito. Então, uma mesma experiência tem sentidos diferentes, pois a história anterior implicará em tal construção. Estabelecendo uma clara distinção do comportamento animal e humano, tal se busca em Marx¹⁸ seu conceito de trabalho como criação inteligível. Conceituando três dimensões do comportamento humano: a

¹⁸ Refere-se analogia da aranha e o arquiteto.

experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada, Vygotsky (2004, p. 66) afirma:

Essa explicação de Marx, completamente indiscutível, nada mais significa do que a obrigatória duplicação da experiência no trabalho humano. No movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esse mesmo material. Essa experiência, duplicada, que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa, o animal não a possui. Denominaremos convencionalmente essa nova forma de comportamento de experiência duplicada.

O constructo prospectivo de Vigotsky traz a idéia de transformação que por sua vez está estritamente vinculada ao conceito de educação, tal concepção ao enfatizar o interesse de compreender e promover no curso do desenvolvimento, a emergência daquilo que é novo na trajetória do sujeito, os “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de seus frutos.

Com efeito, o conceito de zona de desenvolvimento proximal – ZDP, que está concatenado à idéia de que o desenvolvimento merece um tratamento prospectivo nos quais aqueles processos que já estão embrionariamente presentes no sujeito, mas ainda não se consolidaram (VIGOTSKY, 1984). Em ciclos de formação humana o trabalho pedagógico pauta-se na atuação do professor de interferir na ZDP, fomentando avanços que não acontecem naturalmente.

Em segundo lugar as idéias de Vigotsky se referem à premissa que ***os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento***. Em virtude da importância que o teórico atribui à dimensão sócio-histórica vinculando o funcionamento psicológico à interação social na construção do ser humano. Pois, embora os processos de maturação do organismo individual definem em parte o percurso de desenvolvimento, comum a espécie humana, ainda assim é o aprendizado que promove o despertar de processos internos de desenvolvimento a partir do contato com um determinado ambiente cultural.

Com relação aos processos de desenvolvimento e aprendizado (VIGOTSKY apud OLIVEIRA, 1995, p.11), discorre que o aprendizado está tacitamente relacionado ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Desse modo, a trajetória do desenvolvimento humano é internalizada do externo para o interno, por meio de processos interpsicológicos, determinado pelo grupo cultural específico ao qual pertence. Tanto que um ser humano que passe sua vida inteira convivendo com um

grupo ágrafo, jamais será alfabetizado. Embora tenha todo o aparato físico da espécie para o aprendizado da leitura e da escrita, tal sujeito não será capaz de ler e escrever se não for inserido em situações e práticas sociais que fomentem esse aprendizado Oliveira (1995).

Explicitando claramente que o aprendizado é a mola que impulsiona o desenvolvimento, uma vez que este não ocorre espontaneamente, mas a partir da sistematização do conhecimento organizado pela escola. O papel importante da aprendizagem para o desenvolvimento está vinculado à terceira idéia de Vygotsky que contribui com a educação ao tratar da relevância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre cultura e o sujeito e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados, ou melhor, consolidados.

O percurso do desenvolvimento humano e da aprendizagem do sujeito está para grupo social ao qual pertence, assim como aprendizagem está para a intervenção sistemática, “de fora para dentro”, isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão reforçadas ou não de acordo com os significados culturalmente estabelecidos.

A partir dessa interpretação é que será possível para o sujeito atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismo estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 1993).

A nós importa nos debruçarmos em compreender como o professor (a) representa seu trabalho considerando o real e suas categorizações, como nos indica Rey (2005, p. 8):

O tema da subjetividade é adotado a partir de uma perspectiva dialógica, dialética e complexa, em que a subjetividade não aparece “coisificada” em nenhum tipo de entidade, nem de invariante universal da natureza humana, mas que se expresse como um sistema complexo em constante avanço, que constitui o sujeito concreto e, por sua vez, é constituída por aquele de forma permanente, por meio de sua constante produção de sentido e significados dentro dos diferentes sistemas da subjetividade social em que desenvolve suas ações.

Neste propósito entendemos que Vygotsky aponta para um sujeito interativo e semiótico, que se funda na relação da história atualizada no presente carregada de seus condicionantes, das ideologias e crenças como esclarece Moll (2003, p. 69):

O sujeito interativo, que não é o sujeito passivo nem o sujeito ativo, mas construído na e para interação com os outros e nas pautas da relação interpessoal. O sujeito semiótico, aquele constituído na e pela linguagem, sendo que apareceu como resultante da relação e como sujeito constituído na relação eu-outro, em uma relação dialética.

Apontando para um sujeito semiótico que se funda nas interações cotidianas, nas trocas simbólicas, permeado pela linguagem, portanto não se trata de um sujeito abstraído e isolado dos condicionantes, das ideologias e das crenças, isto é, trata-se de um sujeito coletivo não num sentido homogêneo, mas social preñado de sua história, entretanto cheio de possibilidades, já que sua capacidade reflexiva pode se atualizar para dar respostas aos que os desafiam.

Nesta perspectiva, quando estudamos a representação social dos professores e professoras sobre o trabalho que desenvolve, o fazemos entendendo o processo de construção social do desenvolvimento humano, por isso nos referimos teoricamente à teoria das representações sociais.

1.2.3 – Um breve histórico sobre as representações sociais

Na obra “A representação social da psicanálise” Moscovici demonstra como a psicanálise penetrou no pensamento popular Francês, em que desvela algo cimentado para a ciência positivista que credita ao homem uma racionalidade objetiva, ou seja, este homem se apropria tal qual a ciência produz, como se a ciência fosse distribuída de forma homogênea ou ainda de caráter neutro, ao passo que ignora que as apropriações assumem uma dimensão simbólica, já que os indivíduos não são passivos.

Sua obra permanece sem tradução para o inglês provocando equívocos e mal entendidos, acentuado pelos padrões predominantes no mundo anglo saxão, que se manteve fechado para trabalho de Moscovici, um processo semelhante enfrentou o conceito dentro da psicologia, já que insistia em apontar as elaborações ativas do senso comum logo no início do capítulo em seu subtítulo para as *miniaturas de comportamento, cópias da realidade e formas de conhecimento*. O autor afirma que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância que entra na elaboração e, por outro à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Contudo, seu foco não é para um objeto menor, mas para a compreensão das particularidades dos grupos constituídos socialmente, Moscovici manteve seu foco de postular como um fenômeno, o que antes se via como conceito como reconhece Duveen (2003, p. 11)¹⁹:

Antes de tudo, há certa coragem nessa idéia, em não ter receio de afirmar uma generalização conclusiva, uma generalização que tem também o efeito de separar radicalmente a concepção de Moscovici, com respeito aos objetivos e ao escopo da psicologia social, das formas predominantes dessa disciplina. Mais precisamente, Moscovici se filia aqui à corrente de pensamento sociopsicológico que foi sempre uma corrente minoritária, ou marginal, dentro duma disciplina dominada, em nosso século, primeiro pelo comportamentalismo e, mais recentemente, por um cognitivismo não menos reducionista e, durante todo esse tempo, por um individualismo extremo.

Aqui lembramos Wilhelm Wundt como além de reconhecidamente o fundador da psicologia experimental numa proporção cada vez maior é reconhecido como precursor da psicologia social, por situar nitidamente a psicologia social na relação tangível entre os conceitos sociológicos e psicológicos, com todas as suas falhas e longe de abrir uma perspectiva produtiva de pesquisa na mesma simetria que Moscovici, logo sofreu toda associação com o “social”, que o paradigma positivista temia o comprometimento do status científico da psicologia. Deveen (2003, p. 11) faz um apanhado:

O que Danziger (1979) chamou de “o repúdio positivista de Wundt” serviu para garantir a exclusão do social do campo de ação da psicologia social emergente. Ao menos, esse foi o caso que Farr (1996) chamou de sua forma ‘psicológica’, mas como ele também mostra, uma forma ‘sociológica’ também persistiu, brotando principalmente no trabalho de Mead, no qual a *Völkerpsychologie* de Wundt teve grande influência (e devemos dizer que uma preocupação com o social é também características da psicologia de Vygotsky). Na verdade Farr chegou a sugerir a separação radical feita por Durkheim (1891/1974), de representações individuais e coletivas, e contribuiu para a institucionalização duma crise na psicologia social, que perdura até hoje.

¹⁹ Na introdução da obra *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*, Duveen resgata a contribuição da psicologia social em reconhecer o poder das idéias, p. 7-28, 2003.

Num movimento de repelir qualquer aproximação do social ao psicológico imputa uma tensão ideológica, num esforço de não ameaçar o status científico de não contaminá-lo de senso comum. O estudo do senso comum se opõe ao pensamento científico visto que para esse o pensamento primitivo tem que ser ultrapassado, já que a realidade é objetiva e o pensamento primitivo ao atribuir poder sem limites à mente em conformar a realidade, em penetrá-la e assim ativá-la produzindo a determinação dos acontecimentos, nega a objetividade.

De outro modo, a crença que o pensamento científico se opõe ao “poder ilimitado dos objetos” de conformar o pensamento, de determinar seu processo de interiorização não só pela mente, mas também nela também leva à tensões. Por isso, Moscovici (2003, p. 29) argumenta que:

[...] No primeiro caso, o pensamento é visto como agindo sobre a realidade; no segundo, como uma reação à realidade; numa, o objeto emerge como uma réplica do pensamento; na outra, o pensamento é uma replicado do objeto; e se para o primeiro, nossos desejos se tornam realidade – ou ‘wish-ful thinking’ – então, para o segundo, pensar passa a transformar a realidade em nossos desejos, despersonalizá-los. Mas sendo que as duas atitudes são simétricas, elas somente podem ter a mesma causa e uma causa como a qual nós já estávamos familiarizados há muito tempo: o medo instintivo do homem de poderes que ele não pode controlar e sua tentativa de poder compensar essa impotência imaginativamente. Sendo que a única diferença, enquanto mente primitiva se amedronta diante das forças da natureza, a mente científica se amedronta diante do poder do pensamento.

Contudo o pensamento primitivo permitiu a sobrevivência por milhares de anos, já o pensamento científico revolucionou a sobrevivência da humanidade em poucos séculos, atestados pelos avanços tecnológicos e midiáticos, talvez fosse razoável “aceitar que ambas, a seu modo, representam um aspecto real da relação entre nossos mundos internos e externos” (MOSCOVICI, 2003, p. 29). Destas elaborações ativas percebemos a subjetividade calcada nem num isolamento, nem tão pouco no fruto direto da materialidade, mas voltado a para relação de um e de outro, isto é, para a negociação nas conversas cotidianas.

Para se constituir uma representação de um objeto recorremos a composição: opinião, imagem e atitude. Nesta tríade, temos a opinião pouco estável que implica a formação de atitudes e estereótipos, mas geralmente nela encontramos:

- Uma reação dos indivíduos a um objeto que é dado de fora, acabado, independentemente do ator social, de sua intenção ou de suas pretensões;
- Um vínculo direto com o comportamento; o julgamento recai sobre o objeto ou o estímulo, e constitui, de algum modo, um anúncio, uma réplica interiorizada da ação a vir (MOSCOVICI, 1978, p. 46).

A opinião veicula o aspecto da representação social mais parcelar. Enquanto se aproxima da atitude pelo carácter preditivo, já que se trata de uma “preparação para a ação”, em que tudo está na linguagem – o que pensamos, o que sentimos, indicando o comportamento em miniatura seria parte do resultado da elaboração interiorizada, de outro modo, deduz-se que dizemos o que iremos ou pretendemos ou factualmente fazemos.

Quanto à imagem podemos nos referir a memória como uma coleção de diferentes aspectos num misto do reflexo interno de uma realidade externa, “cópia fiel no espírito do que se encontra fora do espírito. Por conseguinte é a reprodução passiva de uma dado imediato” (MOSCOVICI, 1978, p. 47) em as imagens são:

[...] construções combinatórias, análogas às experiências visuais. São independentes, em graus diversos, simultaneamente no sentido de que se pode induzir ou prever a estrutura das imagens-fontes pela estrutura de outra, e no sentido de que a modificação de certas imagens cria um desequilíbrio que resulta numa tendência para modificar outras imagens (MOSCOVICI, 1978, p. 47).

Tudo o que não é familiar não podemos representá-lo, assim para familiarizarmos idéias ou pessoas, em palavras usuais, aproximá-las e/ou atualizá-las, é imprescindível pormos dois mecanismo em funcionamento de um processo permeado pela memória e pelas considerações passadas. Quais sejam: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem se constitui num processo de transformação de algo estranho e perturbador, que nos intriga, que abala nosso sistema particular de categorias e é mensurado pela categoria que cremos ser melhor apropriada. Dito de outro modo,

Ancorar é, pois classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas (MOSCOVICI, 2003, p. 61-62).

Diante do fato de necessitarmos classificar, de tornar familiar o estranho, onde a neutralidade é proibida pela lógica intrínseca do sistema, que para cada objeto um valor, negativo ou positivo, posicionando numa escala hierárquica, implícito no ato de classificar uma teoria que explica e especifica o objeto, fato ou pessoa.

A objetivação se constitui num processo mais atuante que a ancoragem pela domesticação, pois une a idéia de não-familiar com a de realidade, torna o substrato da realidade, em que a palavra substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra:

Para começar, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus como um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder com tal (MOSCOVICI, 2003, p. 72).

Portanto a ancoragem e a objetivação não estão dissociadas e constituem mecanismo de lidar com a memória e com a experiência, onde a primeira trata de movimentar de fora para dentro numa seleção contínua de pessoas, objeto e acontecimentos, que classifica de acordo com um padrão singular e os rotula com um nome, num processo de enraizamento social. Enquanto que a segunda mais menos o inverso de voltada para fora, abstrai conceitos e idéias que se transforma em imagens concretas, isto é incorpora coisas às palavras, liquidifica as noções abstratas em esquemas conceituais: reúnem num “núcleo figurativo” que selecionam um complexo de imagens que se desdobra em produzir um complexo de idéias, se atualizando do mesmo modo a

imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. A noção, pois, ou a entidade da qual ela proveio, perde seu caráter abstrato, arbitrário e adquire uma existência quase física, independente. Ela passa a adquirir a autoridade de um fenômeno natural para os que a usam (MOSCOVICI, 2003, p. 74).

Trata de observarmos quanto as imagem condensam um complexo de idéias que adquirem força nas trocas imperativas de sentidos que são negociados, num segundo estágio em que a “imagem é totalmente assimilada e o que é concebido substitui o que concebido, é o resultado lógico deste estado de coisas. Se existem imagens, se elas são essenciais para a comunicação e para a compreensão social” (MOSCOVICI, 2003, p. 74). Com efeito, seu teor social não permite que elas possam existir sem a realidade, as imagens são retiradas do real, torna-se imperativo encontramos uma palavra para nomeá-las.

De acordo com Moscovici (1978) a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais dos homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação. Representar os objetos no mundo não escapa de sê-la como uma das atividades contingenciada, sócio-histórica, portanto essencialmente dinâmica, embora seja uma atividade ativa. Portanto representar uma coisa é:

[...] não é, com efeito, simplesmente duplicá-la, repeti-la, ou reproduzi-la, é reconstituí-la, retocá-la, modifica-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro e transformando a substância concreta comum. Cria a impressão de “realismo” [...] Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim. Que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social (MOSCOVICI, 1978, p. 58-59).

Diante deste mundo e suas implicações contidos nas pessoas, nas idéias ou acontecimentos, nos objetos estamos prenhe do social. As representações sociais imputam a construção de um saber prático, que nos permiti nos situarmos, nos comunicarmos, agirmos e pelo qual partilhamos esse mundo com os outros que por vezes traduzem-no de forma convergente, ou na forma de conflito num movimento de compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Como sintetiza Jodelet (2001, p. 18) sobre as representações:

Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Sabemos que o interesse pelos sentidos atribuídos ao trabalho do ensino da leitura e da escrita que o professor realiza – o pedagógico, ainda é desconhecido, negado ou ainda generalizado para todos, como as representações de alguns fossem construídas universalmente. Tal generalização do trabalho pedagógico para todos o que pertence a alguns, torna-as naturais, numa compreensão incompatível com o mundo social.

Nosso estudo se ocupa das representações sociais do trabalho pedagógico para as/os professores da região metropolitana de Manaus incluindo todos os distritos educacionais, e as possíveis relações destas representações com as condições de trabalho, salário e carreira. Pois, ao entender as representações sociais elaboradas pelos professores e professoras sobre o trabalho pedagógico estaremos contribuindo para formular processos educacionais mais calcados na realidade.

As representações sociais sobre o trabalho pedagógico desvelarão práticas no cotidiano que precisam ser compreendidas, para que a Escola se torne um local de formação, na qual a cultura dos alunos não seja negada e sirva de substrato de ações políticas calcadas na realidade. Por isso, é importante entender a organização escolar no seu cotidiano, para tal feito elegemos trabalhar com Bourdieu.

1.2.4 – A praxiologia de Bourdieu

A praxiologia de Pierre Bourdieu nos indica a fuga dos determinismos das práticas, isto é, parte do princípio de que existe uma relação dialética entre o agente e a sociedade, numa relação em que o agente é constituído pela sociedade e, ao mesmo tempo em que institui algo, num movimento dialético em que o simbólico exerce uma força de naturalização das disputas presentes nos distintos campos sociais, omitindo a produção de tais forças como uma ação eminentemente humana.

Dito ainda de outro modo, uma relação de pertencimento a um campo social e a um habitus encharcado de uma subjetividade construída numa trajetória que funde uma dimensão individual e outra presa a uma estrutura objetiva do campo socialmente determinado. Desse modo produz interesse peculiar, calcado num enraizamento de um determinado grupo repelindo outro, já que as relações identitárias se constroem em referência ou mesmo em oposição ao outro. Nos dizeres de Jovchelovitch (2001, p. 19):

O que a gente aprende na relação é essa alteridade do mundo. A gente aprende também aquilo que a gente é, aquilo que a gente não é e aquilo que a gente quer fazer para deixar de ser o que é e conseguir ser mais. Para o sujeito, isso é dialética. Isso é a permanente confrontação dos contrários, porque os contrários são a alteridade do mundo. É a descoberta de tudo aquilo que nós não somos e a forma como, a partir do confronto com aquilo que a gente não é, a gente descobre aquilo é. O que me diz aqui que vocês são vocês e que eu sou eu? O fato é que eu olho para vocês e vejo a diferença, a alteridade de vocês.

Considerar a construção da identidade vinculando às comunicações e esta se localiza nas relações como mundo, com o cotidiano sendo a comunicação engendrada no tripé sujeito-objeto-sujeito, onde se transforma os saberes sociais construídos e desvinculados ao contexto histórico. As comunicações constituem “a síntese entre perspectivas contrárias, diferentes, que se encontram, se comunicam e chegam a um entendimento. Todo entendimento humano é síntese dialética de duas posições contrárias” (JOVCHELOVITCH, p. 19-20).

As demarcações das comunicações nos campos sociais são regidas por leis próprias, propulsor de interesses circunscrito, por uma linguagem específica a um determinado camposocial. Bourdieu ilustra ao dissertar sobre o choque ou mesmo a divergência de interesse, ao se referir sobre o interesse do sociólogo:

Por que o diálogo entre economistas e sociólogos implica tantos mal entendidos? Certamente porque o encontro entre duas disciplinas é o encontro entre duas trajetórias diferentes, logo, entre duas culturas diferentes: cada um decifra o que o outro diz a partir de seu próprio código, de usa própria cultura (BOURDIEU, 2004, p. 126).

Discuti a noção de interesse se reportando a disputa de quem falar do suposto lugar da neutralidade científica rememorando a tradição positivista e ingênua arraigada nas ciências sociais sob o crivo da *grounded theory*²⁰, isto é, sob a capa das idéias de motivação, aspirações, etc, ou ainda que sob a prerrogativa de desconsiderar as análises e dá ênfase à coleta e a sofisticação bem como do acúmulo de dados.

Contudo, Bourdieu adverte quanto à arbitrariedade do interesse que permeia dado campo social e sob a capa do interesse institucional camufla a disputa sobre algo. Reflete a luta travada na defesa de interesses que não necessariamente corresponde ao bem comum, ao coletivo, ou de um interesse mesmo homogêneo, de modo que nem todos estão num grupo estritamente científico num mesmo interesse e ao se referir a isso ciência esclarece:

[...] Não existe um interesse, mas interesses, variáveis segundo o tempo e o lugar, quase ao infinito. Em minha linguagem, eu diria que há tantos interesses quantos campos, enquanto espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento (BOUDIEU, 2004, p. 126).

Ao nos debruçarmos sobre o processo no qual se estrutura a representação social do trabalho pedagógico, a partir da escuta, de conversas informais, aponta para o reconhecimento do espaço e do tempo dos professores (as) definidos como sujeito do nosso estudo, pois é nesta interação tempo-espaço que se constituem seu cotidiano que tais sujeitos de forjam mutuamente.

No cotidiano estão expressas ordenações simbólicas cujas relações de poder e dominação se diluem, de forma cada vez mais difusas, presentes nos eventos das comunicações, ideologias e crenças. Então, espaço e tempo expandem limites geográficos e cronométricos, onde o espaço é tomado num tempo, por meio do próprio tempo. Em que num tempo e num espaço se constroem relações de caráter específico e complementar, considerando as semelhanças e dessemelhanças, de pertencimento e de exclusões, de distanciamentos e proximidades, antagônicas e confluentes.

²⁰ Segundo Glasser e Strauss(1967) ao discutir sobre a “teoria fundamental” atrelada aos dados, essencialmente preocupada com os processos de construção de informação, ligados a ênfase nos procedimentos de coleta de dados com melhoria e desenvolvimento de técnicas, relegando a um plano secundário as considerações analíticas (citados por Rey, 2005, p. 62).

As teorias das representações sociais se ocupam da rigorosidade científica à medida que busca captar como algo relevante o saber científico se incorpora à vida cotidiana já que sabemos que a distribuição dos bens culturais é feita de forma desigual, entretanto, o senso comum pinça de forma seletiva e autônoma reelaborando-a para se mobilizar no mundo.

A representação social se constrói numa complexidade social e requer, para ser reconhecida como tal, três dimensões: informação, imagem e opinião, e ainda dois processos: a ancoragem e a objetivação que constroem, consolidam e partilham sob dadas às condições. A informação se refere às comunicações veiculadas nas mídias, a imagem condensa uma polifonia de sentidos apropriados pelos campos sociais a partir do interesse. Dessa forma podemos entender a opinião como uma estratégia de aceite, ou até mesmo de defesa ou proteção.

Quanto aos processos de objetivação são, *grosso modo*, transformados em imagens concretas, a partir da reelaboração ativa e social de um grupo sob o mesmo objeto. Desse modo, a ancoragem está imbricada pela assimilação das imagens do processo de objetivação que dá origem a novos conceitos, como tratamos em alhures recorreremos de forma breve para apontar a complexidade que encadeiam as representações como produto e processo.

A lente, dentre outras, para percebermos como se manifesta tal construção, se dá a partir da teoria das representações sociais já que são engendradas num processo intercambiável de conceito e percepção em que representar traduz uma reabsorção por parte do sujeito social, ou seja, representar algo [...] é reconstituí-lo, retocá-lo modificar-lhe o texto (MOSCOVICI, 1978 p. 58) não é assimilá-lo simplesmente.

Nosso objeto, o trabalho pedagógico, se coloca em virtude de a profissão docente expressar um papel relevante diante da complexidade em que se exerce o magistério hoje. Assim ao partilharmos os resultados das pesquisas, quiçá possa fomentar propostas de intervenção, num resgate do papel das políticas públicas de formação e profissionalização docente considerando as condições objetivas e subjetivas do fazer pedagógico.

CAPÍTULO 2

2 – A CONTRUÇÃO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções nosso pensamento fica instrumentado pra compreender nossa experiência social (ELIAS, 1994, p. 25).

Diante de nossa discussão acerca da educação retomamos a história e as memórias da Educação Brasileira, a fim de cultivarmos certo ceticismo saudável, já que o campo educacional atravessa um permanente espetáculo de modismo, inflacionado pelos métodos, técnicas, reformas e tecnologias. Em que pese tais modismos estes não mudam qualitativamente o quadro da Educação, portanto, corroboram para a sua manutenção.

De modo que, torna-se fundamental compreender a lógica das identidades múltiplas num tempo marcado pela globalização que fomenta uma desenraizada e frívola circulação de idéias e conceitos e, além disto, a exarcebação de identidades locais, étnicas, culturais e religiosas, imputam aos intelectuais compreender a lógica de “múltiplas identidades”, pelas quais se definem memórias, tradições, pertencas, filiações, crenças e solidariedades, onde a história tem a função de elucidar estes processos, e contribuir para o sentido do trabalho educativo.

Também para pensarmos os indivíduos como produtores de histórias, que ao se lançarem em compreender seu tempo se posicionam a partir da consciência construída e atualizam o passado no presente, mas não percorrem este processo isoladamente e nem tão pouco sozinhos, conforme enfatiza Elias (1994, p. 57):

E esse fato, o de cada “eu” estar irrevogavelmente inserido em um “nós”, finalmente deixa claro por que a entremeação dos atos, planos e propósitos de muitos “eus” origina, constantemente, algo que não foi planejado, pretendido ou criado por nenhum indivíduo.

Num continuo dialético em que o presente não existe sem o passado, e, portanto sabemos quem fomos e o que somos isto aguça a consciência de que somos “criadores”, e não somente criaturas da história. Em que a reflexão histórica, no campo social da educação não se ocupa de descrever o passado, mas sim de oferecer um patrimônio cultural de idéias, projetos e experiências, possibilitando uma compreensão crítica do somos e do que fomos.

Assim, podemos explicar que não há mudança sem história, hoje o trabalho do intelectual é lidar com a experiência e fabricar a memória, pois o sucesso das políticas conservadoras está intrinsecamente ligado ao aniquilamento da história. Por isso, é importante, para os intelectuais orgânicos ligados à classe trabalhadora, retomarem a história da Educação Brasileira.

2.1 – Breve Retorno: A Igreja e a Educação no Brasil Colônia

A idade média se desdobra no Brasil Colônia posicionando a cultura européia ao centro, num movimento de transposição (como se fosse possível) da experiência de ser e existir numa violenta reprodução da narrativa européia a partir da educação da qual se encarregavam as ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, que se instalaram após sangrentas conquistas.

Asseguradas pelas Expedições de cunho a priori de levantamento das riquezas, as quais aqueceriam o comércio e, portanto fortaleceriam o Estado Português já que a disputa pelo poder se dava pela disposição bélica e das riquezas oriundas das colônias. No entanto, segundo Saviani (2008), Portugal atrasou-se do ponto de vista capitalista em relação aos países europeus, pois o controle da riqueza estava na mão da coroa, embora a burguesia mercantil tenha enriquecido. Para Saviani (2008, p. 30):

[...] ao mesmo tempo as conquistas ultramarinas reforçavam as posições econômicas e sociais da burguesia, a nobreza reagiu a essa contradição reforçando a ordem feudal pelo uso da Inquisição como instrumento político, cuja introdução em Portugal se deu no reinado de D. João III (1521-1557). Com esse instrumento o Estado Português reprimiu, por mais de dois séculos, a burguesia mercantil identificando-a com os cristãos novos, isto é, com os criptojudeus.

O colonialismo português contribuiu para a acumulação capitalista dos países que começavam a desenvolver a indústria, como é o caso da Inglaterra, isto por que em vez de investir na indústria desviava a riqueza acumulada na exploração das colônias para estimular à produção em outros territórios. De certo modo a igreja contribuiu com o atraso português em ingressar no mundo capitalista, até por que a colonização brasileira é implementada majoritariamente pelos jesuítas²¹.

Saviani (2008) assinala que há uma relação simbiótica entre educação e catequese no Brasil Colônia, sendo que o processo educacional tinha a funcionalidade de aculturar os índios, domesticando-os para cumprirem os ditames do reino português. Nos dizeres do autor:

E o eixo do trabalho catequético era de caráter pedagógico, uma vez que os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não institucionais (o exemplo). As primeiras eram mais visíveis. Entretanto, «as formas não institucionalizadas do saber foram mais eficazes, onipresentes, radicais, em sua enganadora múltipla pequenez do que o que se passava nos Colégios, pelo menos do ponto de vista de instalação de uma dominação cultural» (BAETA NEVES, 1978, p.148). (SAVIANI, 2008, p. 31).

Para Saviani (2008) a Educação colonial não pode ser vista como única, pois compreende etapas diferentes, quais sejam: 1) Período heróico que abrange de 1549 até 1599 (com a promulgação da Ratio Studiorum); 2) A segunda etapa que vai de 1599 a 1759, período em que se dá a organização e consolidação da educação jesuítica embasada na Ratio Studiorum; 3) O terceiro período refere-se à fase pombalina, que vai de 1759 a 1808.

Assim, a primeira fase da educação jesuítica denominada de Pedagogia Brasílica, tinha como objetivo ensinar a língua portuguesa para desta forma propalar a doutrina cristã. Então, a partir da tomada das novas terras, e para a efetivação da exploração se requeria o aniquilamento da língua, das tradições e costumes. No relato de sua viagem às Índias Ocidentais Américo Vespúcio, num trecho que se dirige a Lorenzo di Pietro Medice, diz o seguinte:

²¹ Saviani (2008, p. 39): “A colonização do Brasil contou com a contribuição imprescindível das ordens religiosas. Pode-se considerar que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos”. O autor diz também que os beneditinos foi outra ordem religiosa que se fixou no Brasil no século XVI. Nos dizeres de Saviani (2008, p. 41): “Além de franciscanos e beneditinos, outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa”. Essas ordens atuaram de forma dispersa, já os jesuítas atuaram organizadamente, pois vieram apoiados pela Coroa portuguesa e eram aliados das autoridades da colônia.

Esta terra é povoada de gentes completamente nuas, tanto os homens quanto mulheres. Trabalhei muito para estudar suas vidas, pois durante 27 dias dormi e vivi em meio a eles. Não tem lei nem fé alguma, vivem de acordo com a natureza e não conhecem a imortalidade da alma. Não possuem nada que lhes seja próprio e tudo entre eles é comum; não tem fronteiras entre províncias e reinos, não têm reis e não obedecem a ninguém [...] Américo Vespúcio (1502).

O trecho evidencia de um lado o etnocentrismo europeu, e de outro, indica que as sociedades indígenas se organizavam em torno de laço de parentesco e não a partir de um poder cindido do corpo social e como o conhecemos hoje – o Estado –, obviamente por tal razão é que Vespúcio não encontra um rei. Sociedades perpassadas por uma religiosidade em todos os seus aspectos e momentos, nas quais a relação com a natureza era muito importante e o mito organizava as relações de verdade, possuindo um papel fundamental.

Vespúcio ao não encontrar ídolos, imagens ou códigos religiosos imediatamente supõe que se trata de uma sociedade sem fé. Não percebe que se trata de sociedades orais, onde as idéias e as normas são difusas e não escritas. Pressupõe equivocadamente que o fato de não encontrar leis escritas, tais sociedades eram sem leis, demonstrando não compreender outra lógica de ser e existir que não fosse a lógica branca e européia. Vejamos o que diz Darlene Yaminalo Taukane pertencente ao povo indígena Bakari:

A nossa educação se dá através do tempo do espaço; desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas. Desde pequenas, as crianças ouvem a narração de mitos, escutam os cânticos sagrados do Kado [...], observam e aprendem a respeitar as regras da vida em sociedade. Crescem ouvindo histórias de lutas de nossos antepassados e, ouvindo-as, alimentam sua auto-estima. Aprendemos fazendo junto com os mais velhos, imitando-os, e colaborando nas atividades do dia-a-dia: caçar, pescar, catar lenha, cuidar dos irmãos mais novos, socar arroz, carregar água, tecer, confeccionar trançados, com suas formas e desenhos. Nas roças, os meninos crescem ajudando no preparo do terreno para o plantio, na colheita. Cabe a eles a responsabilidade de espantar os passarinhos que atacam as lavouras. Aprendemos também, através das brincadeiras como bonecas, carrinhos e bicicletas, produtos industrializados bem aceitos e presentes em nossas aldeias (1997, apud SILVA, 2002, p. 47)

Retiramos desse depoimento acerca da educação difusa nas sociedades indígenas, como uma forma própria de se organizar, a partir de uma economia de subsistência, refletindo uma religiosidade por meio de todos os momentos da vida em comunidade.

Saviani (2008, p. 38) ressalta que:

Podemos dizer que nesse contexto não se punha, ainda, a questão das idéias pedagógicas e da pedagogia. Com efeito, havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da relação tribal.

A pedagogia implementada por Manuel da Nóbrega buscava organizar colégios em toda extensão do litoral brasileiro, sendo o colégio da Bahia o ponto de apoio das outras instituições. Após a consolidação dos colégios litorâneos, o plano indicava a interiorização das ações. Saviani (2008, p. 43) ressalta como principal estratégia utilizada pelos jesuítas para atrair os índios foi agir junto às crianças, mandando vir da metrópole meninos órfãos que seriam abrigados no Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Ou seja, “pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos para atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo à fé católica” (SAVIANI, 2008, p. 43).

José de Anchieta utilizou o conhecimento da língua indígena para realizar o trabalho educativo, utilizando a crença silvícola, para efetuar a sua obra de catequese. Segundo Bosi (1992) o teatro de Anchieta vai produzir uma concepção dualista de uma visão de mundo baseada na oposição do bem e do mal, utilizando imagens para tal fim.

No século XVI as capitanias litorâneas, como também na Amazônia nos séculos XVII e XVIII delineiam as estratégias adotadas para manutenção e consolidação do modelo de dominação, através do trabalho das missões e de catequese dos indígenas, que segue rigorosamente o Concílio de Trento e as normas da Companhia de Jesus sobre a ação missionária em que, segundo Wheling (2004, p. 49):

O ensino destinado aos próprios religiosos, aos filhos de colonos e aos indígenas dava consistência ao projeto de “uniformização das consciências” com base num fundamento cristão e clássico. O *Ratioum Studiorum*, as diferentes formulações, chegou ao Brasil e foi aplicado nos currículos dos colégios.

E associado a isso a incorporação via política,

[...] não apenas porque os migrantes portugueses traziam como eles suas distinções sociais e jurídicas, como porque as reproduziram na colônia por uma imposição da própria organização sócio-jurídica portuguesa. A vigência das leis do reino, o estabelecimento dos governos central e das capitanias e, na base, as câmaras municipais, forma os condicionamentos institucionais que delimitaram e conformaram a nova sociedade e o modelo estamental (WHELING, 2004, p. 48).

Falaremos mais nas estratégias de *aggionamento* intelectual e cultural, do qual os jesuítas no período de 1549 a 1759 protagonizam no Brasil Colônia que seguiria um modelo prescritivo promulgado em 1599 e “pacientemente elaborado e experimentado”, qual seja, a *Ratio Studiorum*, que segundo Ferreira (2004, p. 60), é:

Documento fundamental que se debruçava praticamente sobre todos os aspectos do funcionamento dos estabelecimentos jesuítas e que universalizaria a ação educativa que a Companhia [de Jesus] protagonizaria durante muitos e muitos anos. O documento se constitui, [...] um misto de Código, Programa e Lei Orgânica que se ocupava do conteúdo do ensino ministrado nos colégios e nas universidades da Companhia [dos Jesuítas] [...] que estipulava métodos e regras a serem seguidos pelos alunos, professores e responsáveis desses Colégios e dessas Universidades. Organização, rigor, disciplina, apelo constante à memorização, emulação, uso sistemático de exercícios orais e escritos, repetição, prêmios, castigos, permanente exigência de atividade são características marcante da pedagogia jesuítica.

A igreja realizou a parte que lhe coube no fortalecimento do Estado, sendo natural a idéia de construção de colégios, como o seria de casas para a moradia, ou ainda de igreja para o culto, de fortes para a defesa e assim por diante. Pensar na organização da missão é pensar no colégio, e este como obra da Igreja. Então, colégio significava letras, as letras significavam o suporte da fé, de modo que o ensino das letras devia acompanhar o ensino dos bons costumes, estes últimos como função primeira, mais do que o ensino das ciências.

Como circunscreve a *Ratio Studiorum*²², no cultivo dos bons costumes [...] para educar é fundamental levar ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso (119, 1), moldar a alma plástica da juventude no serviço e no amor de Deus, bem como nas virtudes com que lhe devemos agradar (181,1) (FRANCA, 1952).

Os bons costumes são definidos pela nobreza e pelo clero, o conhecimento do amor de Deus está na naturalização do rei como prova da vontade de Deus e não uma construção de homens, “moldar” a juventude está para apassivá-la das idéias iluministas que ameaçam a ortodoxia.

A recomendação do ensino deve acompanhar as virtudes esperadas pela aquisição das letras e dizia respeito a todos, assim o *Ratioum Studiorum* prescrevia:

Os que, com o fim de se instruir, freqüentam os colégios da Companhia de Jesus, entendam que, com a Graça de Deus, se empregará todo o cuidado para que sejam formados não menos na piedade e nas outras virtudes do que nas artes liberais (219, 1).

²² O documento da *Ratioum Studioru* edição de Leonel Franca no Brasil.

Confessem-se todos ao menos uma vez por mês; assistam piedosamente à missa, todos os dias, na hora marcada e nos dias festivos à pregação (220, 3).
 Fugam das companhias nas ou simplesmente suspeitas; tratem somente com aqueles cujo convívio e exemplo possam aproveitar no estudo e na virtude (221, 11).
 Não vão a espetáculos públicos, comédias, nem à execução de condenados [...] (221, 13).
 Esforcem-se por conservar a sinceridade e pureza da alma e obedecer como fervor a Deus, à Santíssima Virgem e aos demais santos. Implorem muitas vezes a ajuda dos Santos Anjos, especialmente do Anjo da Guarda. Observem a modéstia sempre e em toda a parte, mas principalmente na Igreja e na aula (221, 14).
 Finalmente, em todas as suas cousas e ações comportem-se de tal modo que cada um veja logo que se aplicam não menos à prática da virtude e inteireza da vida do que às letras e ciência (221, 15) (FRANCA, 1952).

Todo o progresso nos estudos atrelado a automatização dos interesses da Coroa Portuguesa que apassivava os colonos, retirando todo o exercício do enfrentamento, reprimindo qualquer organização política e social, exercendo certo controle nos encontros públicos, na rejeição das “más” companhias já que, ladrões, assassinos eram enviados à Colônia.

Quanto ao professor que exerceria um papel cabal, caberia:

É missão do professor exortar aos alunos à oração cotidiana, à recitação do terço, ao exame vespertino de consciência, à recepção freqüente e digna de sacramentos, à fuga dos maus hábitos, ao horror (181, 5).

Portanto o ideal pretendido da *Ratioum Studiorum* se fundava na formação do homem universal, humanista e cristão. Ocupava-se com o ensino de cultura geral e enciclopédico, baseado na *Summa Theológica* de São Tomas de Aquino, que articula a Filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, base da Pedagogia Tradicional caracterizada, segundo Saviani (1984, p. 12), como:

[...] por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Saviani (2008) diz que por volta do século XVII com o avanço do capitalismo mercantil, surgem modificações na vida da metrópole e da colônia, com grandes polêmicas entre os jesuítas de como agir em relação aos novos processos de produção. Parte dos jesuítas, como Antonio Vieira, era contra a escravidão em geral e, mais especificamente dos índios, já

outros, como Antonil, afirmavam que era fundamental a mão-de-obra escrava para o processo de acumulação de riquezas. Como os jesuítas detinham o poder religioso e também acumularam bens, devido suas ações nas colônias, passaram a ter o poder econômico. Saviani (2008, p. 69) afirma:

Na administração destes bens, os religiosos portavam-se de forma semelhante aos agentes econômicos leigos. Os jesuítas gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores. E, como o principal da produção se destinava ao mercado europeu, eles estavam atentos às oscilações das cotações do açúcar, buscando direcionar a produção para outros produtos agrícolas e aplicando as receitas na compra de propriedades para arrendamento, demonstrando sintonia com as regras do jogo do capitalismo em ascensão. Concorriam, pois, com os empreendedores seculares em condições vantajosas, pois além de contar com freqüentes doações, com os favores reais e isenção de tarifas, desfrutavam da mão-de-obra gratuita dos índios reunidos em aldeamentos dirigidos pelos jesuítas. Ato contínuo passaram a ser acusados pelos empreendedores seculares de concorrência desleal, de exploração dos indígenas e a serem lesivos aos interesses da Coroa.

É justamente a questão econômica e de poder que faz com que os jesuítas sejam proscritos do Brasil por Pombal. De acordo com Saviani (2008), o acúmulo de benefícios econômicos e políticos pela exploração dos indígenas que realizavam o plantio e a coleta da floresta; matéria prima, grãos e ervas comercializadas e rentáveis, ameaçando os interesses econômicos dos comerciantes locais e desencadeando o descontentamento da Coroa Portuguesa, já provocava conflitos internos comprometendo o pagamento dos impostos à Coroa. Tais acusações pesavam sobre os Jesuítas e exigiam estratégias de integração na Colônia.

Desse modo, o índio escravo passa à colono assalariado garantindo a manutenção do território português, semelhante ao feito pelo Governador do Grão Pará (irmão do Marquês de Pombal) traçasse a chamada política dos diretórios, que:

Por essa política determinou-se o uso do português como língua obrigatória nas comunidades rurais e pelas populações indígenas e procurou-se transformar os índios em colonos, como mão-de-obra assalariada, visando a garantir a ocupação do solo e a defesa do território português. Para tanto também foram instituídos o controle indígena até então efetuado por religiosos, em especial os jesuítas (SAVIANI, 2008, p. 69).

Outro motivo da indisposição dos jesuítas com a Coroa Portuguesa foi a questão das terras. Quando em 1729 a Coroa Portuguesa uniu-se à Coroa Espanhola, foi celebrado o Tratado de Madrid, que dividiu as colônias entre Portugal e Espanha levando em consideração a ocupação efetiva das terras; os jesuítas ficaram contra este contrato, estabelecendo uma

contenda com as duas Coroas (SAVIANI, 2008)²³. Como os jesuítas se recusaram a cumprir as determinações da coroa, acabaram expulsos do Brasil em 1759, inaugurando um novo período na Educação Brasileira.

2.2 – A Educação no período pombalino

Os iluministas como Pombal,

[...] defendiam o desenvolvimento cultural do Império Português pela difusão de novas idéias de base empírica e utilitarista, «pelo derramamento das luzes da razão» nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência (SAVIANI, 2008, p. 80).

O projeto do Marquês de Pombal era de cunho modernizador que tinha como ponto de partida sair da dependência inglesa. Saviani (2008, p. 81) esclarece o interesse de Pombal em que: “Essa era a condição preliminar de seu projeto de cunho mercantilista que implicava, pelo aproveitamento racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil, a instalação de indústrias e a dinamização do comércio”.

Pombal fez várias reformas como “A reforma dos Estudos Menores”²⁴ que privilegiou o ensino das humanidades; “A reforma dos Estudos Maiores” que objetivou reformar a Universidade de Coimbra²⁵; “A reforma das Escolas de Primeiras Letras”. Saviani (2008, p. 103), refere-se às reformas da seguinte maneira:

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo ao nível do século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres.

²³ O referido autor narra que houve resistência à efetivação do Tratado, esta resistência foi armada, sendo que os índios que se insurgiram contra a decisão das Coroas foram mais de cem mil, sendo que foram vencidos pela força das armas.

²⁴ Referia-se ao ensino primário e secundário, mas o alvará de 28 de junho de 1759 acabou preocupando-se somente com a reforma do ensino secundário. A reforma do ensino primário ocorre posteriormente.

²⁵ «Em síntese, a Reforma da Universidade de Coimbra procurou incorporar o progresso das investigações empíricas no campo da medicina, da filosofia e da matemática; e os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico no âmbito teológico e jurídico» (SAVIANI, 2008, p. 93).

É importante destacar que “as reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução” (SAVIANI, 2008. p. 114). Quando Maria I assume o trono português, Pombal é afastado do poder, caindo no ostracismo, neste período os projetos são abandonados, havendo um retorno à atmosfera religiosa na educação.

2.3 – O Projeto Educacional do Brasil independente

Saviani (2008) destaca que a circulação das idéias iluministas acaba por alicerçar as idéias liberais européias, acarretando, com isso, movimento que buscavam a autonomia das colônias. A partir dessas reformas ocorre o desenvolvimento das idéias pedagógicas leigas que são subsidiadas pelo ideário liberal e positivista, mescladas das várias concepções o que caracteriza o ecletismo constante neste período.

A crise do sistema colonial culmina no século XVIII, Portugal em nível internacional utilizava os lucros das colônias para obter proteção da Inglaterra, o que dificultava o processo de modernização necessário para o desenvolvimento capitalista, isso, no entanto, trazia problemas, pois ao mobilizar um pensamento mais avançado, este entrava em contradição com o pensamento hegemônico português que era conservador. Deste modo a crise não poderia ser contornada. O que impera são inúmeras idéias, caracterizando um ecletismo teórico e um reformismo prático (SAVIANI, 2008, p. 116).

Com a independência foi necessário que ocorresse uma reformulação no aparelho de Estado, sendo que em 1823 foi chamada a Assembléia Nacional Constituinte, que trouxe a discussão de uma legislação especial para a questão educacional. O plano educacional referia-se a uma escola laica e pública. Este plano, porém, não foi sequer promulgado, visto que a Assembléia foi dissolvida em 1823, sendo que a constituição de 1824 fez apenas uma pequena referência à educação no que se refere a sua gratuidade.

Em 1826 com a reabertura do Parlamento a discussão do problema nacional da instrução pública volta à tona, conseguindo promulgar uma lei para as escolas de Primeiras Letras. O conteúdo curricular da escola primária referia-se ao ensino da leitura, escrita, gramática da língua nacional, quatro operações, geometria. A religião católica por ser considerada a religião oficial, seu ensinamento foi incorporado no currículo. No entanto, o Estado não se responsabilizava pela instrução pública.

Com a república, a educação pública passou a ser de responsabilidade dos Estados (antigas províncias), é desta época que surtem as primeiras idéias sobre um sistema educacional nacional, ou seja:

[...] a idéia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns (SAVIANI, 2008, p. 166).

O referido autor discute o porquê que o sistema nacional não se implantou, a primeira questão que levanta foi a do financiamento, outra se refere à mentalidade pedagógica da época que apontou para a retirada do Estado das questões educacionais. Saviani (2008, p.169) discorre: “No plano federal o regime republicano expressou essa tensão na política educacional oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização)”.

2.4 – As ideias pedagógicas do século XX

Os elementos constituintes da Educação brasileira no decorrer da história influenciaram o Manifesto dos Pioneiros como esclarece Nagle (2006, p. 14):

Antes de tudo, a posição, no império, de estreita integração da religião católica nos quadros do Estado, mais claramente, da subordinação da Igreja Católica ao poder imperial (regalismo). A relação era de natureza estrutural: “a religião católica, apostólica romana continuará a ser a religião do Império” (CONSTITUIÇÃO de 1824, art. 5º). Não havia, portanto, separação entre Estado e Igreja. Com a proclamação da República, a Constituição de 1889 determinava a separação entre ambos (Art. 72, parágrafos 3º a 7º). O Estado laico implantou-se, laicas deveriam ser suas instituições, incluindo as escolares – escolas públicas leigas, afastadas qualquer ligação com as religiões, vale dizer, a religião católica, predominante. A adaptação à nova ordem republicana, embora não tão traumática no início, mais tarde evoluiu de maneira conflitiva.

Com efeito, a laicidade possibilita o não aprisionamento da escola à dogmatismos, pois a escola está isenta da lutas religiosas, a sua função se detém na distribuição da letras, da formação cultural e profissional. Sem dúvida o Manifesto dos Pioneiros representa um documento singular na História da Educação Brasileira, pois se ocupa dos conflitos ligados à Revolução de 1930, conflitos presentes, ao passo que aponta para a República fracassada particularmente com relação à educação, análise do passado e ainda contempla uma

orientação para o futuro, já que sua proposta projeta-se para além do período histórico que surgiu, num quadro complexo, pois:

Apresenta um conjunto de questões sobre a civilização contemporânea e problemas daí decorrentes. No plano internacional, o desenvolvimento econômico, a abolição do regime servil, o mundo da máquina, o papel da ciência, a persistência de tradições, a própria evolução da humanidade. Do lado brasileiro, povo em formação, base étnica heterogênea, imigração, indisciplina, perturbações políticas, econômicas e sociais, aparelho cultural desorganizado, formação meramente literária, ausência de espírito crítico (NAGLE, 2006, p. 12).

Saviani (2008, p. 177) diz que “as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das idéias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política”. Há concretamente um entusiasmo pela educação, sendo esta vista como possibilidade para ascensão social. Este projeto está calcado no processo de industrialização, que é alicerçado no modelo de substituição das importações, caracterizando a hegemonia da burguesia industrial, que vai se fortalecer na Revolução de 1930. Segundo Saviani (2008, p. 192): “E, após a Revolução, esse projeto de hegemonia tem seqüência, emergindo como um de seus pontos chaves a criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT)”. A influência deste instituto vai até 1945.

Francisco Campos que era um escolanovista, como ministro da Educação do Governo Vargas editou vários decretos que ficaram conhecidos como a Reforma Francisco Campos. A reforma tinha como orientação tratar a educação como uma questão de prioridade nacional, regulamentando o ensino em todos os níveis. Dentre os decretos editados Saviani (2008) chama atenção para aquele que institui o ensino religioso nas escolas públicas, salientando que o governo com isto faz uma aliança com a Igreja Católica com o fim de consolidar o projeto hegemônico burguês. As idéias pedagógicas deste período oscilam entre a pedagogia tradicional (católicos) e a pedagogia da escola nova.

Com a redemocratização do país, o processo de mobilização popular é intensificado, eclodindo os movimentos de educação popular: Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos (FÁVERO, 1983). Cunha e Góes (1999, p. 8) ao contextualizarem a crise brasileira que antecedeu ao golpe militar de 1964 enfatizam que a crise era econômica, política e social. Vários interesses entravam em choque com a mobilização popular, entre eles a questão do latifúndio, os grupos ligados à internacionalização do capital e a burguesia nacional. Assim, o Golpe militar foi “uma

articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos” (CUNHA e GOÉS, 1999, p. 32).

Todos os processos educacionais mais expressivos foram colocados à margem, os educadores perseguidos e exilados, havendo um controle do sistema educacional. Com a Lei 5.520 de 1968 ocorre a reforma da universidade Brasileira e para completar o processo de mudanças na área educacional em 1971 a lei 5.692 estabelece uma nova organização do ensino. Os referidos autores salientam que: “Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores a produção e veiculação de livros didáticos” (CUNHA e GÓES, 1999, p. 33).

O processo educativo foi reordenado sob a égide do tecnicismo que tem como pressuposto a neutralidade científica, a racionalidade, eficiência e produtividade. Nos dizeres de Saviani (2008, p. 382) “[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

É importante destacar que outras correntes foram se implantando dentre elas: a pedagogia dos conteúdos, a crítico-reprodutivista, que podem ser consideradas, segundo Saviani (2008) como ensaios contra-hegemônicos que vão ficar em evidências nos anos 1980, quando se inicia os processos de redemocratização do país. É um momento rico de debates e é justamente neste contexto que é promulgada a segunda lei de diretrizes e bases da Educação Nacional que traz em seu bojo as contradições daquele momento.

Na década de 1990 devido a crise que abalou o capitalismo mundialmente²⁶, há a implementação da política neoliberal que é considerada como a política do Estado Mínimo. As ideais pedagógicas contidas neste período repetem o que se verificou na síntese histórica que apresentamos, destacando, principalmente, a nova roupagem que se apresenta a teoria do capital humano, agora intitulada a pedagogia da qualidade total. As políticas educacionais são calcadas também no chamado modelo de competência que prioriza o fazer pedagógica na prática, minimizando a questão teórica o que vai de encontro as tendências mais progressivas. Estas idéias são materializadas no cotidiano escolar e interferem na representação do professor sobre o trabalho que desenvolve.

²⁶ Desde o início da década de 1970 o capitalismo mundial demonstra um esgotamento no processo de acumulação, implementando modificações importantes no mundo do trabalho.

2.5 – A perspectiva do trabalho pedagógico em ciclos

A concepção tradicional da organização do trabalho pedagógico em série concatena-se ao modelo de sociedade pautada na produção em grande escala, tal modelo transporta para a escola desconsidera a cultura e o vínculo desta com a vida. Assim, a organização dos tempos e espaços da escola a partir da perspectiva que o pedagogo russo Moisey Mikhavlovich Pistrak sistematizou a nova escola russa, fomentada pelas fecundas transformações sociais preconizadas pela Revolução Russa de 1917.

Pistrak (2003) destaca duas temáticas para discutirmos os pressupostos teóricos da sua experiência significativa. A primeira trata da **formação na atualidade** ao planejar as vivências sociais dos alunos na busca de estabelecer um forte vínculo com a realidade social. Não se restringe às vivências ligadas aos interesses de uma fase de desenvolvimento da criança, elucidando a importância da cultura como fio que conduz o diálogo da escola com o universo da criança.

A escola não prepara para a vida, ela própria se confunde com a própria vida, é mais que formar para o mercado de trabalho, como sinalizam os liberais reduzindo o papel social da escola. Pistrak (1924, p. 13) adensa em seu pensamento:

Não vemos nenhuma razão pela qual a escola deva aceitar o psiquismo da criança e seus interesses atuais, que são produto das mais variadas influências do meio e da vida – influências sem nenhuma organização e frequentemente contraditórias umas das outras – como os dados dos quais ela deva partir e neles basear seu trabalho, e não tentar, por si, tomar em suas mãos, se possível a maioria destas influências, organizá-las numa determinada direção e fundamentar seu trabalho com a criança já em base ao que a escola dominou e domina.

A influência da psicologia americana na educação ocidental produz um modismo que enfatiza o aspecto psicológico do desenvolvimento, desconsiderando o aspecto social da formação que está presente na cultura que a criança está imersa e da qual sofre intervenções. Sabemos que em cada fase a criança possui suas peculiaridades e, reage diferentemente frente aos fenômenos em virtude de compreendê-los a partir de seus elementos cognitivos, psicosociais, e, portanto, ligados ao grupo cultural ao qual pertence.

Estudos concomitantes sobre aprendizagem como processos de desenvolvimento humano, revelam a cultura²⁷ concatenada as construções simbólicas, cuja ação encontra um

²⁷ Como dimensão simbólica, ligadas aos ritos e tradições que perduram na dimensão do significado simbólico.

sentido que mobiliza o sujeito, pois refere-se à subjetividade, isto é, a dimensão de elaboração do mundo exterior imediato mais particular.

Freitas (2003), em seu trabalho *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas* discute as experiências de escola pública em São Paulo (1998) e Belo Horizonte (1994), dissecando as diferenças através dos mecanismos de avaliação. Desvela a contradição entre a primeira experiência “progressão continuada” e o “ciclos de formação”.

Embora as duas experiências sejam correntemente nomeadas de “ciclos”, sobretudo pelos mecanismos diferenciados de reordenamento dos tempos e espaços como resume Freitas, estas são completamente diferentes, pois:

[...] a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem como mediadas de apoio (reforço, recuperação) (p. 9).

Deste modo concordamos com Freitas (2003) apud Pistrak quanto à definição dos interesses da criança não são definidos pela sua idade. Essas características gerais do cérebro da criança referem-se à forma como se fundem estes interesses, preenchidos pela vida externa, pela vida do ambiente social da criança, a forma na qual entra um conteúdo determinado, ou seja, pelo mecanismo singular de cada indivíduo de internalizar suas experiências. Este conteúdo, em nenhum grau, depende de características fisiológicas do cérebro em desenvolvimento; ele, por inteiro, é o reflexo de fenômenos externos da vida reelaborados pela própria criança.

Entretanto, a formação na atualidade na escola organizada em ciclos tem seus limites delineados pela contradição, pois vivemos numa sociedade baseada no livre mercado associada à minimização do papel do Estado. Além disso, vivemos em uma cultura do consumo, sob a égide da competição.

Todavia os ciclos de formação indicam noutra direção, ou seja, o tratamento dos conteúdos escolares parte da interlocução com a vida social, sobretudo de preparar os alunos a se posicionarem contra a cultura hegemônica neoliberal, principalmente, como possibilidade de construção de outra sociedade. Tal propósito se funda numa clara intenção de superar a dicotomia social presente no estatuto do homem de Tiago de Mello (2001), reforçada pelo Paulo Freire (1979), ao discutir a desnaturalização da exploração de uns homens sobre outros para fins de acumulação como um dado divino e imutável, cabe a educação elucidar este fenômeno como uma construção histórica.

A segunda refere-se a **auto-organização do estudante**, isto é, a relação pedagógica não pode está calcada na exploração, e nem preparar para a naturalização da exploração do homem pelo homem, da acumulação de uns pelos esforços de outros. Assim, essa temática refere-se ao surgimento de uma relação horizontal forjada num ambiente coletivo em que a solidariedade seja ancorada como um valor na aprendizagem. Ou seja, da refutação das relações de subordinação a outrem como um dado natural. Neste sentido, estudantes não “exploram” o professor, professor não “explora” o estudante e estudante não “explora” estudante (FREITAS, 2003, p. 59).

A diferença entre professor e estudante escapa da relação de *status* e se coloca em outra direção, diferentemente daquilo que ocorre na escola convencional em que a diferença do domínio de conhecimento se ancora para justificar o sistema social, que delega a escola um lugar de legitimação da seleção ao longo da trajetória escolar que mascara a seleção baseada na teoria do dom. Ao estabelecer uma atmosfera dialógica, reflexiva sobre o trabalho pedagógico, significa romper com a subordinação e domesticação dos estudantes, além do controle do professor pelo Estado.

De forma clara e contundente se reorganizam os tempos e espaços da escola em ciclos, contrapondo-se a seriação e sua lógica que por sua vez transportam da teoria taylorista e fordista a fragmentação do trabalho na linha de montagem, objetivando acelerar a produção em larga escala, produzindo um estranhamento do operário com sua produção final.

Desse modo, a escola em série divide o conhecimento, sendo repartido em anos, por sua vez fragmentados em tempos, e por fim em aulas de um número x de minutos. Assim, a própria estrutura acaba reproduzindo o ambiente fabril, dificultando que o professor crie vínculos afetivos com os alunos. Esta situação é acentuada pela práxis que não envolve a interdisciplinaridade nem no processo de formação do professor, reforçada no espaço da escola pelo trabalho compartimentado inviabiliza assim, a organização coletiva dos alunos e professores.

Os ciclos de formação favorecem a auto-organização dos estudantes a partir da criação de espaços coletivos escolares, e práxis interdisciplinar ao estabelecer uma atmosfera de prioriza o aprendizado significativo do aluno, exigindo um trabalho coletivo e interdisciplinar dos professores. Permitindo a construção da vida escolar como dimensão do tempo da vida sinalizando quais caminhos tomar.

Segundo Freitas (2003) na ótica de Pistrak o desenvolvimento do aprendizado como um processo estritamente vinculado à vida, que por sua vez ligada ao trabalho com o objetivo

de formar um aluno que desenvolva um ferramentário cognitivo, social, político para interferir qualitativamente em seu tempo e não necessariamente se adequar à sociedade.

Desse modo, exige três coisas básicas: 1) Habilidade de trabalhar coletivamente, ou seja, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) Habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) Capacidade para a criatividade organizativa. A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo que implica a habilidade de quando necessário dirigir e quando necessário subordinar-se. A realização desse objetivo deve refletir-se nas formas de autodireção, de maneira que, se possível, toda criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção, os quais não devem manter prazos de mandatos muito longos.

É fundamental incorporar a noção da escola como exercício concreto de novas relações de poder, ao dirigir comissões de trabalho e liderança de vários coletivos no interior da escola com o propósito de administrá-la, mas, sobretudo de introjetar a partir das vivências a organização coletiva.

Em síntese não é suficiente eliminar a seriação e rever metodologicamente a estruturação dos tempos e espaços da escola se o modelo que emergir daí continuar separado da vida, desconsiderando as demandas dos professores, não esse professor idealizado que assume uma tripla jornada de trabalho como um dado, sem um tempo para si, para planejar, para se objetivar como profissional. E por fim, considerar a cultura dos alunos ampliando a codificação e decodificação para um estado de letramento²⁸ com o uso da leitura e da escrita em cumprimento do papel sócio-político da escola.

Desse modo, analisar o imbricamento das relações econômicas, políticas na educação, sociais na formação em massa de opinião pela mídia, no âmbito internacional, nacional e local, é um esforço de contribuir com a visualização da:

[...] escola de qualidade social diferente da escola pública que se tem hoje. Uma escola pública que venha a ser para todos, organizada de forma democrática, voltada para a promoção do sujeito e que, dentro das suas possibilidades, trabalhe para transformar a sociedade excludente na qual se encontra (KRUG, 2001, p. 12).

Ao passo que as interferências do Banco Interamericano nas diretrizes educacionais se constituem um entrave, associada à ausência de um cenário político que seja capaz de canalizar as demandas dos setores populares historicamente mantidos aliados da formação escolar com mecanismo de mobilidade social, caracterizando o sistema dual de ensino.

²⁸ Trata-se do uso da leitura e da escrita no exercício da cidadania.

Distinguir a escola como mais organização em que se aprende²⁹, remete o professor à condição de aprendiz, considerando a singularidade e todas as dimensões que o envolve, segundo Franche (2001):

[...] Cada professor tem sua história pessoal, habilidades e talentos próprios, modos de relacionar-se com as pessoas e qualidades a explorar que respondem melhor a suas iniciativas do que às minhas.

A possibilidade da formação continuada no espaço da escola em função do caráter microsociológico, portanto peculiar, da qual a escola faz parte, de que os indivíduos estabelecem o laço social, o sentimento de pertença que o remete a construção de sua identidade, não com algo fixo como o arquétipo de mãe e tia, por exemplo, presentes na escola.

A identidade não é algo que dá num vazio social, “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (HALL, 2000, p. 71), isto é, quando o indivíduo “resiste” reflete o discurso imperativo da “natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2000, p.43).

Para Nóvoa (1992) a criação de rede de autoformação participativa como um espaço para investir na práxis de produção de saberes e mobilizar a experiência dos professores, estabelecendo uma troca de experiências, e a partilha dos saberes consolidam espaços de formação mútua, no qual o professor transita na condição de aprendiz e ensinante remetendo-o ao locus de trabalho.

Deste modo, podemos estabelecer um espaço para afirmação de valores bem como o exercício de autonomia da profissão docente. Todavia, reconheçamos a proletarização da profissão docente, a burocracia e a atual estrutura da escola pública se constituem empecilhos para a construção do professor reflexivo.

O professor engajado para empreender um trabalho pedagógico voltado para a emancipação humana como um mecanismo de resgate da humanização, resultante da luta contra a coisificação ou mercantilização em pauta, intrínseco a lógica que impõem pela hegemonia contemporânea do neoliberalismo, pressupõe como condição *sine qua non* apreensão e resignificação pela luta de categorias como igualdade, autonomia, liberdade e, sobretudo mergulhar criticamente na tessitura de representações sociais construídas, pois

²⁹ Mourão (2006) argumenta que a qualificação é uma construção social e, por isso, os saberes são construídos no cotidiano da vida.

somente as experiências de alteridade e da intimidade criam espaços de aproximação do outro concreto, desvelando o sentido da própria existência. Segundo Warschauer (2001):

Descobrir a origem interformativa de toda a prática significa levar em consideração que nossas falas, nossos gestos e nossas atitudes revelam nosso modo de coexistência, indicando algo de uma modalidade de pertença a um espaço social onde nós nos reconhecemos mutuamente naquilo que temos de fazer juntos (p. 147).

Contribui desfavoravelmente uma cultura sedimentada de projeções dos fenômenos externos na consciência dos professores como um produto de práxis fetichizada, por um modelo ideológico que dá a impressão da condição como resultado de um processo natural constituindo o tecido pseudoconcreto e não como um processo da atividade humana, que manipula sua ação escamoteando sentidos preterindo a conquista da condição cognoscente³⁰.

Portanto, a ação do indivíduo no mundo está imbricada não pelo acúmulo transmitido geneticamente, a questão diz respeito à distinção entre espécie humana que ultrapassa dimensão biológica, em que os resultados da humanização residem no fato do gênero humano possuir uma objetividade social e histórica. Tal processo assume para além de uma relação adaptativa e toma forma como um processo de apropriação da natureza como afirma Kotic (1976):

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (p. 11).

Então, a caracterização da produção histórica humana é um fenômeno construído sob uma atmosfera simbólica e uma base material da própria existência humana, ou seja, assegura antes de qualquer coisa o indispensável que seu organismo necessita para sobreviver. O professor é parte deste claro/escuro imerso na precarização do trabalho ao mesmo tempo num lugar simbólico, o qual cerceia a possibilidade das transformações qualitativas, e perdura no tênue tecido construído no laço social com o seu trabalho pedagógico no cotidiano.

³⁰ Um ser/indivíduo histórico que age no mundo. Ver Kotic, 1976.

Com efeito, essa relação entre objetivação e apropriação na produção de instrumentos: o homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza (DUARTE, 1993).

2.6 – As representações e a construção dos *habitus*

Considerando o foco do nosso estudo optamos pelas representações sociais conjuntamente com a praxiologia de Bourdieu que nos indica a fuga dos determinismos das práticas, isto é, parte do princípio de que existe uma relação dialética entre o agente e a sociedade, numa relação em que o agente é constituído pela sociedade e ao mesmo tempo em que institui algo, num movimento dialético em que o simbólico exerce uma força de naturalização das disputas presentes nos distintos campos sociais, omitindo a produção de tais forças como uma ação eminentemente humana.

Dito ainda de outro modo, uma relação de pertencimento a um campo social e a um *habitus* encharcado de uma subjetividade construída numa trajetória que funde uma dimensão individual e outra presa a uma estrutura objetiva do campo socialmente determinado, desse modo produz interesse peculiar, calcado num enraizamento de um determinado grupo repelindo outro, já que as relações identitárias se constróem em referencia ou mesmo em oposição ao outro. Nos dizeres de Jovchelovitch (2001, p. 19):

O que a gente aprende na relação é essa alteridade do mundo. A gente aprende também aquilo que a gente é, aquilo que a gente não é e aquilo que a gente quer fazer para deixar de ser o que é e conseguir ser mais. Para o sujeito, isso é dialética. Isso é a permanente confrontação dos contrários, porque os contrários são a alteridade do mundo. É a descoberta de tudo aquilo que nós não somos e a forma como, a partir do confronto com aquilo que a gente não é, a gente descobre aquilo é. O que me diz aqui que vocês são vocês e que eu sou eu? O fato é que eu olho para vocês e vejo a diferença, a alteridade de vocês.

Considerar a construção da identidade vinculando às comunicações e esta se localiza nas relações como mundo, com o cotidiano sendo a comunicação engendrada no tripé sujeito-objeto-sujeito, onde se transformam os saberes sociais construídos e desvinculados ao contexto histórico. As comunicações constituem “a síntese entre perspectivas contrárias, diferentes, que se encontram, se comunicam e chegam a um entendimento. Todo entendimento humano é síntese dialética de duas posições contrárias (JOVCHELOVITCH, p. 19-20)”.

As demarcações das comunicações nos campos sociais são regidas por leis próprias, propulsor de interesses, circunscrita por uma linguagem específica a um determinado campo social. Bourdieu ilustra ao dissertar sobre o choque ou mesmo a divergência de interesse, ao se referir sobre o interesse do sociólogo:

Por que o diálogo entre economistas e sociólogos implica tantos mal entendidos? Certamente porque o encontro entre duas disciplinas é o encontro entre duas trajetórias diferentes, logo, entre duas culturas diferentes: cada um decifra o que o outro diz a partir de seu próprio código, de usa própria cultura (2004, p. 126).

Discuti a noção de interesse se reportando a disputa de quem falar do suposto lugar da neutralidade científica, rememorando a tradição positivista e ingênua arraigada nas ciências sociais sob o crivo da *grounded theory*³¹, isto é, sob a capa das idéias de motivação, aspirações, etc, ou ainda que sob a prerrogativa de desconsiderar as análises é dar ênfase à coleta e a sofisticação bem como do acúmulo de dados.

Contudo, Bourdieu adverte quanto à arbitrariedade do interesse que permeia dado campo social e sob a capa do interesse institucional camufla a disputa de algo que reflete a luta travada na defesa de interesses que não necessariamente correspondem ao bem comum, ao coletivo, ou de um interesse mesmo homogêneo, de modo que nem todos estão num grupo estritamente científico num mesmo interesse e ao se referir a ciência esclarece:

[...] Não existe um interesse, mas interesses, variáveis segundo o tempo e o lugar, quase ao infinito. Em minha linguagem, eu diria que há tantos interesses quantos campos, enquanto espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento (BOURDIEU, 2004, p. 126).

Ao nos debruçarmos sobre o processo no qual se estrutura a representação social do trabalho pedagógico, a partir da escuta, de conversas informais, aponta para o reconhecimento do espaço e do tempo dos professores (as) definidos como sujeito do nosso estudo, pois é nesta interação tempo-espaço que se constituem seu cotidiano que tais sujeitos de forjam mutuamente. E, é neste cotidiano, que se apresentam as idéias pedagógicas construídas em um processo histórico. No cotidiano estão expressas ordenações simbólicas cujas relações de

³¹ Segundo Glasser e Strauss (1967) ao discutir sobre a “teoria fundamental” atrelada aos dados, essencialmente preocupada com os processos de construção de informação, ligados a ênfase nos procedimentos de coleta de dados com melhoria e desenvolvimento de técnicas, relegando a um plano secundário as considerações analíticas (citados por Rey, 2005, p.62).

poder e dominação se dilui de forma cada vez mais difusa, presentes nos eventos das comunicações, ideologias e crenças.

Então, espaço e tempo expandem limites geográficos e cronométricos, onde o espaço é tomado num tempo, por meio do próprio tempo. Em que num tempo e num espaço se constroem relações de caráter específico e complementar, considerando as semelhanças e dessemelhanças, de pertencimento e de exclusões, de distanciamentos e proximidades, antagônicas e confluentes.

A teoria da representação social se ocupa da rigorosidade científica à medida que busca captar como algo relevante como o saber científico se incorpora à vida cotidiana já que sabemos que a distribuição dos bens culturais ocorre de forma desigual, entretanto o senso comum pinça de forma seletiva e autônoma reelaborando para se mobilizar no mundo.

A representação social se constrói numa complexidade social e requer para ser reconhecida como tal, três dimensões informação, imagem e opinião, e ainda dois processos a ancoragem e a objetivação que constroem, consolidam e partilham sob dadas as condições. A informação se refere às comunicações veiculadas nas mídias, a imagem condensa polifonias de sentidos apropriados pelos campos sociais a partir do interesse e a opinião podemos entendê-la brevemente como uma estratégia de aceite, ou até mesmo de defesa ou proteção.

Quanto aos processos de objetivação grosso modo são transformadas em imagens concretas, a partir da reelaboração ativa e social de um grupo sob o mesmo objeto. Desse modo a ancoragem está imbricada pela assimilação das imagens do processo de objetivação que dá origem a novos conceitos, é importante apontar a complexidade que encadeiam as representações como produto e processo.

Para percebermos como se manifesta tal construção consideramos as representações sociais engendradas num processo intercambiável de conceito e percepção em que representar traduz uma reabsorção da realidade por parte do sujeito social. Nosso objeto, o trabalho pedagógico, se coloca em virtude de a profissão docente expressar um papel relevante diante da complexidade em que se exerce o magistério hoje. Assim ao partilharmos os resultados das pesquisas, quiçá possa fomentar propostas de intervenção, num resgate do papel das políticas públicas de formação, profissionalização docente considerando as condições objetivas e subjetivas e ainda de formação continuada e inicial como espaço de atualização social.

CAPÍTULO 3

3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES(AS) SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

3.1 – Caracterização do espaço

A pesquisa se realiza em escolas públicas da rede municipal de ensino que agrega sete distritos educacionais divididos em zonas: oeste, norte, leste I leste II, rural, sul e centro sul, num total de escolas, atendendo um número de alunos, no ensino fundamental e na educação infantil, incluindo projetos de aceleração e a educação de jovens e adultos – EJA.

3.1.1 – Cenário: rural ribeirinha

O espaço e o tempo constroem o esquadro de semelhanças e diferenças, da passagem de um distrito educacional ao outro, embora num mesmo espaço geográfico urbano, marcado pelo asfalto, nem sempre em boas condições de tráfego, ruas sem sinalizações, com bastante movimento de transeuntes, cachorros e carros de um lado e de outro o rio negro, como estrada, onde se desloca de voadeira³², com as ruas de chão batido pelos pés, com casas predominantemente de madeira, água de poço artesanal, com luz somente no espaço entendido como sede, isto é, alunos ainda freqüentam a escola de dia e de noite dormem à luz de vela a 60 quilômetros da Ponta Negra.

Quanto aos professores, muitos atravessam de barco, diariamente, para trabalhar nas zonas ribeirinhas e muitos deles moram na zona sul ou mesmo na zona leste da cidade de

³² Pequena lança como capacidade de 20 pessoas que só viajam sentadas e pagam 8 reais das comunidades para Manaus/Marina do Davi e Marina do Davi/Comunidades.

Manaus. Tais discrepâncias constituem uma demonstração plausível das diferenças que afastam, aproximam ou mesmo antagonizam tais agentes envolvidos com o fazer pedagógico.

O marco de entrada da zona ribeirinha, a marina do Davi, uma zona portuária onde se confeccionam barcos, lanchas, motores de madeira e de alumínio, como uma grande garagem dos meios de transportes fluviais, com pequenas tabernas³³, um restaurante improvisado e um flutuante dançante, com oferta de bebidas, comida e música ao vivo nos finais de semana, justaposto às lanchas que atravessam os caboclos, ribeirinhos, indígenas, turistas, cidadãos da metrópole, modestas e luxuosas embarcações de uso particular.

A travessia nas voadeiras acompanha o barulho do motor à gasolina e paisagem da área da ponta negra à esquerda com prédios majestosos, e das praias públicas e casas de luxo privadas com a frente para praia à direita, um modesto porto nos recebe na escola **BORBOLETA PÚRPURA**, em fomos num dia para fazer o convite para participarem da pesquisa e noutro fomos para realizar o trabalho.

Na escola **BORBOLETA VERMELHA** atracamos pelos fundos, visualizamos a escola à direita e o pequeno posto de saúde à esquerda. Nossa chegada causa alguma curiosidade, mas no geral, mais curiosos e receptivos são os professores que se dispõem a participar da entrevista. Ficamos na sala mais reservada que conjugava diretoria, biblioteca, secretaria num mesmo compartilhamento do espaço físico em que realizamos o trabalho no mesmo dia, pela receptividade e generosidade dos participantes da pesquisa.

Já às crianças participam do seu modo, chamando a atenção da professora ao solicitá-la. Para que os professores participem minha companheira de campo fica em sala com os alunos; os demais funcionários da escola, quando não estão atarefados, se aproximam, perguntam se podem participar, ou ainda do que se trata?

Numa outra escola, a **BORBOLETA LARANJA**, após o devido contato feito anteriormente, chegamos e nos dirigimos ao diretor que nos acolheu de imediato e nos conduziu a sala dos professores e nos instalamos para iniciarmos os trabalhos, minha colaboradora na ocasião se dirigiu a sala e começamos as entrevistas. As crianças absolutamente excitadas pela nossa presença, nos inquiriam sobre nossa visita e o que desejávamos: - Quem mandou você aqui?, Na nossa sala só os meninos fazem bagunça! E outra aparentando uns seis anos me puxando pela calça: - Ei, aquela ali, disse que você é bonita. Respondi: - Puxa muito obrigada, diga a sua amiga que você e ela são muito bonitas

³³ Pequenos mercadinhos com diversos produtos a maioria não perecível.

também. Com um sorriso de sentimento de aprovação retrucou: - ah! é, é, deu com os ombros e saiu pelo longo corredor, posso supor que feliz da vida.

3.1.2 – Cenário: rural estrada

Tomar a estrada AM-010, em virtude das melhores condições de tráfego e de uma indicação de um sujeito participante da pesquisa, nos dá a certeza de sermos bem recebidas e acelerar a coleta, já que minhas colaboradoras se dispersavam em razão de motivos justos e pessoais. O percurso nos distancia do espaço urbano. Inicialmente passamos pela lixeira pública para o tratamento do lixo produzido e em seguida adentramos num asfalto de razoável qualidade, sem trânsito intenso, característico da estrada estadual, diluído por uma paisagem verde, de um lado e outro, recortado por algumas construções como capelas, restaurantes, pousadas. Logo à direita encontramos a primeira escola que, após uma conversa com a diretora sobre a possibilidade da coleta e da conversa informal, com os professores (as), sobre o aceite de participar da entrevista, nos sentimos acolhidos e nos acomodamos na sala dos professores e atendemos um a um, enquanto uma colega ficava em sala com as crianças conforme o previamente combinado. As falas dos meus pares indicavam a necessidade de dialogar sobre si mesmo numa dimensão onde não se trata do real pragmático, mas da faceta do real reelaborado a partir da experiência, da formação, e de tantas conversas sobre o trabalho realizado cotidianamente.

3.1.3 – Cenário: urbano

Dentro do espaço urbano temos a escola **GRENÁ** que fica na zona leste da cidade, em meio às ruas em precárias condições de tráfego, mesclada com ruas de barro, com a presença de cachorro, lixo e crianças pelas ruas. Em dias de chuva o quadro se agrava, ausência na escola, também, em virtude de gripes e resfriados que acometem as crianças. Os ônibus fazem bastante barulho, a Kombi vendendo peixe, e frutas como banana é bem presente, o som bem alto em alguns pontos passa despercebido pelos transeuntes, a forte presença das igrejas que parecem ser a única certeza dos moradores.

Chegamos à escola num dia nublado, as crianças adentrando sujas de barro, os professores, em grande parte, já estavam na escola no turno anterior, e aos pouco se acomodavam para o almoço. Fomos bem recebidos pela diretora, que nos apresentaram à

todos os funcionários da escola, mostrou-nos os espaços da escola. Instalamos-nos na sala dos professores e iniciamos as entrevistas, após os devidos esclarecimentos.

Então, após uma breve conversa informal, constatamos de que não havia dúvidas para iniciamos a entrevista propriamente dita. Nossa primeira entrevistada nos perguntou: “como posso ajudar... deve ser bem importante o que vocês vêm fazer aqui, por que né.., quase ninguém vem fazer trabalho aqui” (S-4 3, L; II).

3.2 – A teoria iluminando o campo social

Contudo, as representações são sociais em virtude de se referir aos grupos que mantêm uma proximidade numa comparação do espaço social a um espaço geográfico no interior do quais as regiões são recortadas. Desse modo, quanto mais próximos os grupos ou instituições, mais possuem propriedades em comum. De outro modo, quanto mais distantes, semelhantes são as distâncias espaciais. No papel analogamente ao mapa geográfico os pontos indicam as distâncias sociais, assim quanto mais próximos mais coisas em comum, quanto mais distantes menos coisas em comuns as pessoas possuem. Para Bourdieu (2004, p. 153-154) constitui o campo social como lugar onde:

[...] onde as pessoas próximas no espaço social tendem a se encontrar próximas por - opção ou por força - a partir no espaço geográfico, as pessoas muito afastadas no espaço social podem se encontrar entrar em interação, ao menos por um breve tempo e por intermitência, no espaço físico. As interações, que proporcionam uma satisfação imediata às disposições empiristas – podemos observá-las, filmá-las, registrá-las, em suma tocá-las com a mão -, escondem estruturas que se concretizam nelas. Esse é um daqueles casos em que o visível, o que é dado imediatamente, esconde o invisível que o determina.

Então, o campo social da Educação apresenta particularidades dos seus agentes marcadas por um universo vocabular que carrega uma construção histórica amalgamada de um tecido simbólico das interações objetivas e subjetivas desta relação que implicam um *habitus* entendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 2003, p. 54).

Desse modo, *Habitus* não é destino, trata de um esquema conceptual que orienta as disposições, os gostos e as preferências dos grupos e/ou indivíduos forjados num mesmo plano social. O *Habitus* leva em consideração a posição social ocupada pelo sujeito, ou seja, a subjetividade como conteúdo representacional é algo estruturado socialmente. Todavia, o objetivismo não produz, necessariamente, os comportamentos, pois os mesmos e seu caráter não são mecânicos, tão pouco passivos. Em que pese à posição ocupada pelo sujeito na estrutura social, não o conduziria agir em determinada direção, mas o faria incorporar um conjunto específico de disposições para a ação que o orientariam ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais.

De outro modo, os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturantes, pois pelo fato de ser estruturado como produções simbólicas, e estas serem capazes de organizar a percepção dos indivíduos, partilhada nas comunicações e seu produto internalizado, possuem uma lógica interna passível de ser identificada pela investigação científica (BOURDIEU, 2003).

O que significa o ato de ensinar a ler e a escrever para o professor diante de tantas transformações sociais, políticas e econômicas? Nossa perspectiva psicossocial não se preocupa em prescrever como deve ser o professor (a), e sim se ocupa de compreender o processo de composição da representação social do trabalho pedagógico, nesta composição a dialética reelaboração das múltiplas identidades presentes no processo de construção do eu. Para Andrade (2000, p. 142) este processo é:

[...] ao mesmo tempo, individual e social, supõe uma interestruturação entre identidade individual e a identidade social dos atores sociais, em que componentes psicológicos e sociológicos se articulam organicamente.

Implica a compreensão das forças hegemônicas, coercitivas e até impeditivas de se pensar para além da forma de trabalho estabelecida. O trabalho desempenhado pelo professor sofre influências de diferentes matrizes culturais, das forças ideológicas ou mesmo revolucionárias, que nem sempre está presente conscientemente quando o sujeito fala ou avalia a si ou ao grupo o qual pertence. Portanto, começar a pensar na estrutura como um todo para compreender a forma e o conteúdo das partes individuais e grupais, por mais diferentes que sejam em todos os outros aspectos.

A composição do individuo está nas relações estabelecidas, fundadas nas interações e não encontra ressonância em nenhuma outra esfera da existência, existir a não ser de forma social como analogamente Elias (1994, p. 25) nos indica:

[...] Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão a das relações entre as diferentes notas. Dá-se algo semelhante com a casa. Aquilo que chamamos de estrutura não é a estrutura das pedras isoladas, mas das relações entre as diferentes pedras com que ela é construída; é o complexo das funções que as pedras têm em relação umas às outras na unidade da casa.

Desse modo, compreendemos a importância de descrevermos o cenário da pesquisa, recorrendo aos processos históricos engendrados que repercutem o sentido da fala dos sujeitos e a busca de interpretarmos tais falas onde se inscrevem, num esforço de não separarmos o real, quando o fizemos somente para fins didáticos ou para contribuir com nossa melhor compreensão acerca do nosso objeto.

3.2.1 – Categorizando e conceituando

Para apreendermos as categorizações e conceitualizações dos participantes do nosso estudo, optamos por técnicas projetivas que nos fornece uma compreensão psicossocial sobre o seu trabalho, nos distanciando da ciência positivista. Como aponta Rey (2005, p. 28):

Em primeiro lugar, a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção.

Pensar a ciência isenta do que constitui o humano é fundá-la no credo que o rigor está na neutralidade, similar ao espaço do laboratório asséptico de interferências do social. O social condensa tudo o que está no real num movimento semelhante ao provocado pela refração da luz no caleidoscópio, onde cada sujeito é um pedaço de espelho, a luz, o real que ao tocá-lo produz muitas cores, e essas cores expressam o sentido à trajetória da luz (o real) singular de cada sujeito, as luzes se cruzam, ofuscam e se tocam, constituindo o sentido que o grupo partilha.

Num estudo epistemológico que o sujeito está preso a sua cultura, mas não determinadamente, pois estaríamos negando as potencialidades da autonomia relativa, dos espíritos individuais de todas as culturas, que em certas condições se atualizam e se superam com relação ao seu próprio tempo e limitações (MORAN, 1998).

Como assertivamente tece Rey

[...] A subjetividade não é um produto da cultura é ela mesma constitutiva da cultura, não pode ser considerada resultado subjetivo de processos objetivos externos a ela, mas expressão objetiva de uma realidade subjetivada [que] [...] pressupõe superar um conjunto de dicotomias entre o social-individual, o interno-externo, o afetivo-cognitivo, o intrapsíquico-interativo (Grifos meus 2005, p. 28-29).

A ciência avança na produção do conhecimento, mas inversamente desproporcional na distribuição do mesmo saber, a diluição do conhecimento científico não é um produto replicado pelo senso comum, sobretudo trata-se de uma construção ativa, seleta e interessada de uma coletividade sobre o seu mundo imediato.

As representações sociais consideram o indivíduo numa totalidade, sua posição relacional com separações didáticas apenas, num movimento permanente e contínuo de relações instituintes e instituidoras, isto é, que constituem superando as passíveis dicotomias, pois admite o poder simbólico, na relação entre os sujeitos, atualiza e renova numa construção social. Não somos nem rijos e nem passivos.

Durkheim (1995), ao analisar as sociedades mais simples em sua organização e relações, no caso as indígenas, em que a inserção do indivíduo ao grupo é fundamental para sua sobrevivência, que o crescimento do grupo dá origem a outro que a si basta, e tal crescimento não leva a uma diferenciação das funções sem a construção de um sistema social mais abrangente.

Por exemplo, novos territórios são ocupados, se origina novas aldeias isoladas e sem comunicação com o mundo exterior que reproduz as características do grupo social anterior. Nas sociedades de solidariedade mecânica os indivíduos partilham o que chama de “consciência coletiva”, que define: «Um conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade, que forma um sistema determinado que possui vida própria» (DURKHEIM, 1995, p. 50).

Desse modo o referido autor ao tratar das representações coletivas se inclinava a pensar no seu caráter mais homogêneo e mais estável, buscando encontrar os mecanismos para integrar a sociedade a partir dos papéis fixos, numa suposta sociedade que cultivava suas tradições.

De outro modo, Moscovici (1961) se ocupou em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades em processo de mudança contínua, com os contextos de grandes conflitos como as guerras e as efervescências culturais e científicas e, portanto, não necessariamente qualitativa. Tal diversidade de fatos e idéias manifesta as diferenças diante de uma distribuição íngreme de conhecimento, de poder e forjam uma heterogeneidade de representações, ou seja, representar algo [...] é reconstituí-lo, retocá-lo modificar-lhe o texto

(MOSCOVICI, 1978 p. 58) não é assimilá-lo simplesmente, tão pouco reproduzi-lo passivamente.

Assim, optamos pelo Procedimento de Classificação Múltipla - (PCM)³⁴ que se constitui numa abordagem qualitativa que permite acessar e explorar os sistemas conceituais, tanto na dimensão individual quanto em grupos. Nesta etapa de aplicação propriamente dita do instrumento planejado, que pudemos continuar com nossas observações, dialogar sobre as inquietações dos sujeitos.

Participaram desta pesquisa cem (100) professores (as) do ciclo³⁵ que corresponde ao ensino fundamental de 1 a 9 série ou 1 ao 5 ano de ciclo, com uma média de 13 sujeitos³⁶ por distritos educacionais das escolas públicas da região metropolitana de Manaus, incluindo a Zona Ribeirinha, e da Estrada - AM 010, conforme ilustra a Tabela, a seguir:

Tabela 1
Distribuição por Zona Educacional Distrital da população da amostra

Distritos Educacionais	Nº de sujeitos	Escolas por Distritos
Leste I	15	4
Leste II	17	4
Norte	19	4
Oeste	13	3
Rural: Ribeirinha e Estrada	21	4
Sul	15	2
Total	100	21

Estabelecemos para a escolha dos sujeitos os seguintes critérios: preferencialmente professores (as), adesão³⁷, concursado, em exercício de sala de aula no mínimo três anos, isto é, já iniciam na carreira com a organização em Ciclo de Formação Humana implantado em 2004.

A priori pensamos em 20 sujeitos por distritos, entretanto na coleta obtivemos maior participação de um distrito que outro em virtude de perdermos gravação³⁸. Buscamos na coleta de dados entrevistar, observar e conversar informalmente com os professores que estão no exercício de sala de aula, assim 96% trabalham com crianças de 6 a 12 anos e 5% na

³⁴ Adotaremos a sigla para nos referirmos ao Procedimento de Classificações Múltiplas.

³⁵ No momento que iniciamos a pesquisa a organização pedagógica em Ciclo de Formação Humana.

³⁶ Em alguns distritos pudemos realizar

³⁷ Com aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

³⁸ O pen drive não funcionar, as pilhas descarregarem em meio a entrevista, portanto inutilidade para tabulação dos dados.

educação infantil que compreende crianças de 4 a 5 anos e 1% de professores do programa de aceleração da aprendizagem³⁹.

Tabela 2
Descrição da população amostra de acordo com o sexo dos participantes

Distritos Educacionais	Nº de sujeitos	Mulheres	Homens
Leste I	15	15	-
Leste II	17	16	01
Norte	19	16	03
Oeste	13	12	01
Rural: Ribeirinha e Estrada	21	15	06
Sul	15	14	01
Total	100	88	12

Quanto à variável sexo, nossa amostra demonstra a presença feminina no magistério, que historicamente em nosso país tem sido uma ocupação naturalizada como feminina, já que o objeto tem como centro a educação de crianças como no indica Mary Del Priore em *História das Mulheres no Brasil Colônia*:

O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam está plenamente preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas as atividades da Igreja, com suas missas, novenas e procissões representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens (PRIORE, 2007, p. 446).

Embora a educação feminina configurasse um ganho para as mulheres, sua educação ainda mantinha e se justificava pelo seu destino de ser mãe, previsto na primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827 (apud DEL PRIORE), justificando sua educação:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, por quanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes descobertas e, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (apud DEL PRIORE 2007, p. 447).

Nas décadas do final do século XIX, a preocupação em retirar do trabalho seu peso degradante como herança da escravidão e vinculá-lo, à ordem e progresso - modernização da sociedade, para tal a higienização da família, a construção da cidadania, com ênfase moral

³⁹ Programa que objetiva corrigir a distorção série/idade.

religiosa, implicava no recato e no pudor, caberia às mulheres a liderança, para controlar seus homens, formar novos trabalhadores (as), a orientação dos filhos e filhas, bem como a manutenção da ordem para evitar distúrbios e perturbações provocadas pelo mundo exterior.

Nesse contexto o magistério transforma-se em trabalho das mulheres, com a criação das primeiras escolas normais, abertas para ambos os sexos, preferencialmente em turnos, e escolas separadas⁴⁰.

3.2.2 – Considerações acerca das categorizações dos sujeitos

Para analisarmos a representação social construída no cotidiano pelos sujeitos torna-se relevante acessarmos como classificam e categorizam seus sistemas de construtos, apreendidos da realidade. Desse modo o indivíduo ao elaborar um sistema de conceitualizações e categorizações de modo ativo, que implica na forma pela qual constroem a realidade carregando-a de significados. Segundo Roazzi (1995, p. 5):

[...] o que interessa nestes tipos de estudos é uma metodologia que permita ao participante utilizar seus próprios constructos e que o encoraje a expressar seus próprios pensamentos sobre estes constructos, isto é, que o deixe livre para expressar sua forma específica de pensar, nenhum pressuposto pode ser apresentado a priori sobre o conteúdo destes e pensamentos, como também sobre a estrutura antes dos dados serem analisados.

Com efeito, é imprescindível desvelarmos a natureza dos conceitos formulados e ainda como estes são utilizados e organizados na relação do indivíduo com o mundo. Justificamos assim, o uso de uma abordagem que considere tais construções do sujeito, isto é, a forma como ele pensa e constrói o mundo, já que tais formas não são uma reprodução direta, passiva, do contrário tais construções são partes de uma relação de interações e trocas.

Sendo relevante evidenciarmos a natureza dos conceitos formulados e como tais conceitos são utilizados e organizados na relação do sujeito com o mundo, carregado de sentido e significado, podemos entender como pensam e agem em relação as suas conceitualizações.

Assim optamos, portanto por uma abordagem eminentemente qualitativa, já que não há interferência do experimentador, onde nosso interesse é apreender a maneira que os indivíduos pensam, sentem, e se comportam com relação a suas experiências de vida,

⁴⁰ Embora no período compreendido entre 1549 - 1759 a atividade docente era da alçada dos homens, religiosos em especial jesuítas.

permitindo nos aproximar das diversas facetas de uma representação já que permite o acesso ao sistema de classificação do real. Como nos indica Roazzi (1995, p. 17): “[...] De fato, classificar, categorizar, convencionalizar, são faces de um mesmo processo que permite a todos saber ‘o quê denota o quê’, e estão presentes em todas as nossas atitudes, ações e comunicações”.

3.3 – Procedimentos Metodológicos

Entendemos que tal modo de classificações tanto nos fornece a compreensão intelectual quanto emocional, pelo sujeito se deter nos seus referenciais sendo secundário atender as expectativas do pesquisador. Por isso, nossas coletas de dados se dividiram em duas grandes etapas. Na primeira etapa empregamos a Técnica de Associação Livre de Palavras ou Evocações para precisar o campo semântico, e numa segunda etapa a realização do PCM.

3.3.1 – Associação Livre de Palavras

A técnica de associação ou evocação livre consiste em acessarmos o universo vocabular dos sujeitos com um propósito de diminuirmos as dificuldades implícitas no sentido que carregam as categorias, considerando o contexto que permeia cada universo peculiar. Desse modo, utilizarmos a associação livre para desencadear a partir de uma expressão indutora que requer dos participantes a produção de idéias que lhes vem à mente, ao apresentarmos a palavra ou expressão desencadeante. Assim desvelamos o universo semântico do objeto de estudo, que poderíamos ignorar ou ainda mascarar tais elementos em suas produções discursivas.

Tal passagem é bastante ilustrativa do esforço de organizarmos, a partir da escuta de 100 (cem) participantes estudantes do curso de pedagogia do convênio PEFDR⁴¹, utilizamos a expressão *trabalho-pedagógico* como estímulo, após breve exercício para fins de entendimento, solicitando dos participantes seis evocações: “o que lhes vem à mente com a expressão trabalho-pedagógico”.

De acordo com Abric (1994, p. 66) as vantagens do método se referem ao:

⁴¹ Programa de Formação Docente Regular – que prevê formação inicial para professores municipais. Em nível de a Graduação.

Caráter espontâneo – portanto menos controlado - e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto, permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

3.3.2 – Procedimentos de Classificações Múltiplas

O PCM basicamente se refere à atividade de classificação solicitada pelo pesquisador ao participante que deverá agrupar um mote de itens (que podem ser palavras, fotografias, objetos, gravuras), com critérios a sua escolha (classificação livre) ou proposto pelo pesquisador (classificação dirigida).

3.3.2.1 – *Classificação Livre*

Contudo, o procedimento é dividido em dois momentos Classificação Livre e Classificação Dirigida. Num primeiro momento da Classificação Livre “[...] onde o sujeito é convidado a considerar uma série de itens ou elementos relevantes para o objetivo da investigação e a classificá-los ou categorizá-los de acordo com algum critério que possua um significado para ele” (ROAZZI 1995, p. 18). No nosso caso, os participantes poderiam formar no mínimo dois e no máximo seis grupos, sendo livre a quantidade de elementos em cada grupo, num tempo determinado pelo professor (a), diante do combinado. O pesquisador colocava o que segue:

Nossa pesquisa trata sobre o trabalho pedagógico do professor (a), entendido como o ato de ensinar a ler e escrever e suas implicações. Nossa entrevista⁴² parte deste grupo de palavras. Divida em dois momentos: num primeiro você organiza no mínimo dois e no máximo seis grupos, o número de palavras em cada grupo fica a seu critério, o que me importa não é o certo ou o errado e sim a sua opinião.

Desse modo, iniciávamos nossa entrevista a partir do mote de palavras que iriam impulsionar nosso diálogo, no qual o sujeito considera, sobretudo, seus esquemas conceituais, sua forma de estar no mundo, partindo das suas construções significativas num misto de afeto e razão. Encerrado o primeiro momento solicitávamos que o professor (a) participante justificasse a maneira que organizou os itens e gravávamos as explicações dos professores e professoras.

⁴² Como denomina Roazzi (1995).

3.3.2.2 – *Classificação Dirigida*

Num segundo momento convidávamos o sujeito a classificar todos os itens (anexo 4 e 5) em relação ao estímulo trabalho-pedagógico numa tabela semelhante a um quadro de pregas (anexo 6) com uma escala para realizar, mediante a nossa orientação verbal: “Agora gostaria que você classificasse todas as palavras com relação expressão trabalho pedagógico de acordo com os critérios da escala: não associado, pouco associado, mais ou menos associado, muito associado e por fim muitíssimo associado”.

Neste momento o pesquisador fornece o critério de classificação para o sujeito, entretanto esclarecendo que o número de elementos de cada grupo, bem como sua definição é da sua alçada. Reconhecemos como imprescindível a observação, que registre tudo que acontece, durante e depois da organização do material, o que é bastante fecundo no retorno da escuta da fala dos sujeitos, como elementos para a análise. É importante, ainda, deixá-lo bem à vontade e esclarecer qualquer dúvida que o sujeito apresente durante o procedimento, simulando uma entrevista aberta.

Após as Classificações (Livre e Dirigida) copiávamos as respostas no protocolo com o auxílio dos números de identificação atrás das fichas pouco perceptíveis para os participantes, sendo solicitada justificativa das suas combinações. Neste momento são considerados em princípio seu critério e posteriormente a escala. Nele os participantes produziam discursos que posteriormente foram analisados.

Esta abordagem metodológica nos permitiu compreender como os sujeitos constroem sua representação social nas suas variadas dimensões, assumindo uma perspectiva multidimensional de análise dos conteúdos que surgem das entrevistas. Adotamos uma abordagem qualitativa e quantitativa para tratamento dos dados embebida no próprio procedimento. Supomos que quanto mais a vontade o sujeito sentir-se, mais apreenderemos a respeito do seu sistema conceitual, em virtude de o sujeito se tomar por referência ao refletir sobre suas formas de pensar, aprendendo algo de si mesmo.

3.4 – **Tratamento dos Dados: Análise Escalonar Multidimensional – MSA**

Os dados justificam o julgamento de similaridades tornando possível serem analisados pelos procedimentos ou técnicas de escalonamento multidimensional (MDS – Multidimensional Scaling) através do programa Statistic versão 10.0. O MDS é uma típica análise multivariada que de acordo com Roazzi (1995, p. 22): “A partir de julgamentos de

similaridade, os procedimentos MDS permitem converter distâncias e similaridades de natureza psicológica em distâncias do tipo euclidianos [evidenciando] as estruturas mentais complexas através do uso de representações geométricas”.

Onde examinamos as relações entre séries de itens ou estímulos interpretando similaridade ou dissimilaridade e, buscando certo número de dimensões capazes de explicar de maneira racional e significativa numa configuração estrutural de similaridade e dissimilaridade obtidas a partir entre os itens e estímulos, desvelando a estrutura relacional subjacente (ROAZZI, 1995).

O escalonamento multidimensional (Multidimensional Scaling – MDS) consiste em extrair um número de dimensões que possam explicar a totalidade das variáveis dos dados, sendo configurado antes da análise, numa codificação das variáveis. Assim a partir das variáveis codificadas obtemos no menor espaço com uma ou até três dimensões preservando grande parte dos dados, advertimos que se trata de uma representação gráfica que produz uma aproximação da estrutura real dos dados. Como ilustra Buschini (2005, p. 164):

[...] imagine que, por acidente, ao colocar uma grande pilha de livros sobre a mesa de trabalho você amassou um copinho de café onde, felizmente, você bebeu todo seu conteúdo antes de buscar os livros. O que você descobre ao retirar a pilha de livros da mesa? O que era até então um copinho (de plástico ou de papelão) para tomar café, familiar nas suas três dimensões, tornou-se outra coisa, algo com uma forma oblonga e chata que lembra somente um pouco o copinho. Ao perder bruscamente uma das suas dimensões, o seu copinho deformado e amassado, pode ainda ser reconhecido, com certo esforço um copinho de beber café.

Vejamos como analogamente se refere à MDS que numa lógica de “comprimir” os dados, num esforço de reduzir o número de dimensões, sem que impeça que reconheçamos a forma inicial dos dados. A “compressão” dos dados, isto é, deformação que se a dar outra forma, que não é mais a original como no copinho, mas é possível reconhecê-la. Então, nomeamos de “stress”, o crivo estatístico onde quanto maior o seu índice, mais precaução imputa ao pesquisador.

A matriz de distância construída pela matriz de frequência de todos os itens foi utilizada para tabular e encontrar a representação gráfica da classificação livre. Após a coleta organizamos os protocolos de um a cem e confeccionamos uma planilha no Excel a qual foi inserida no programa Statistic 10.0 que possibilitou a construção do escalograma (Figuras 1 e 2) que abordaremos mais adiante e aprofundaremos nas análises.

3.4.1 – Análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis): Classificação Livre

É importante ressaltar que o PCM e suas análises se contrapõem à grande maioria dos estudos psicológicos do passado, que vêm sendo utilizadas técnicas analíticas que assumem apenas uma dimensionalidade e, portanto, não permitem desvelar formas categóricas não cogitadas de construção de mundo pelos sujeitos pesquisados. O próprio Roazzi (1995) fala sobre isso ao tratar a questão da uni-diemnsionalidade versus a multi dimensionalidade. Nas palavras do referido autor: “Considerando a complexidade do mundo, parece bastante plausível que a maneira do indivíduo construí-lo, reflete os tipos de similaridades e diferenças qualitativas da realidade que dificilmente envolvem uma única dimensão” (ROAZZI, 1995, p. 22).

Embora o conceito de bipolaridade, as pesquisas passadas utilizavam técnicas e escalas de cunho analítico que pressupunham a unidimensional idade, e, portanto, não permitiam descobrir formas de categorizações não pressupostas antes de construção de mundo. Citando dois estudiosos, um físico – Goode & Hatt – e outro no empenho de estudos interpessoais – Foa & Foa – (1974) – para esclarecer o problema da dimensão única versus dimensão múltipla, Roazzi considera:

Pressuponha um conjunto de volumes que devem ser ordenados em uma escala de capacidade cúbica. Uma seqüência que vai do muito pequeno para o muito grande poder ser ordenada sem problema, e a partir desta ordenação, conhece-se algo sobre esta série de volumes, isto é, somente seus volumes, mas uma série de outros componentes a escala pode incluir um pequeno paralelepípedo, um cone médio, uma esfera grande, e um cubo ainda maior. De acordo como os objetivos desejados, pode ser suficiente a ordenação dos itens de acordo com o volume (se isto for desejado). Pelo contrário, se é necessário um conhecimento mais profundo, então o volume é insuficiente e os itens devem ser ordenados de outras maneiras, nenhuma das quais inclui uma combinação de outras dimensões. Não podem se ordenados pela forma, já que esta não é métrica, mas pode ser pela largura, altura e profundidade (ROAZZI, 1995, p. 23).

Ora, se não podem ser ordenados pela forma, já que não é métrica, podemos ordená-los pela largura, altura e profundidade. De modo que, estas escalas consideram uma única dimensão. E, assim Roazzi, continua:

Mas, considerando-se dados sociais e psicológicos, dificilmente considerar uma única dimensão é suficiente para uma compreensão de um certo fenômeno, visto que neste tipo de dados, invariavelmente, outras dimensões não desejadas se envolvem e são capazes de escamotear aspectos que fogem a uma observação direta (ROAZZI, 1995, p. 23).

Segundo Guttman citado por Buschini (1991) as técnicas de análise multidimensionais se diferenciam de outras técnicas, já que o SSA não soma, mas compara variável por variável, onde considera o perfil empírico que a literatura define como ‘structuple’, isto é, estruturante. Em que pese as frequências, estas não são levadas em consideração, a cada dez sujeitos com o perfil completo comum é sinalizado em apenas um ponto. E, ainda, o SSA compara as categorias utilizadas por cada sujeito participante para cada item, de modo que não assume qualquer nível de similaridade sobre o significado das categorias como o mesmo número.

Então, o perfil para cada item é estabelecido numa base de similaridade do número de categorias ao interior de cada linha, de forma que os itens se interrelacionam entre si, o programa SSA busca colocá-los de tal maneira que os itens classificados de acordo com uma mesma categoria são representados numa mesma região identificável, separando o espaço em regiões de modo que todos os itens de um “structule” pertencente numa mesma categoria, possa se localizar em uma mesma região.

Após analisadas as configurações de todas as categorias incumbidas para cada item (structupel), os mesmos são projetado num espaço geométrico tipo euclidiano bidimensional, marcado pelo princípio de contigüidade, onde cada item se designa por um ponto.

Assim, quanto mais similares os perfis de dois itens, mais próximos serão projetados no espaço por um ponto, isto é, os ‘structuples’ ou itens estão dispostos no espaço geométrico, assim como as distâncias entre os pontos, revela o tipo de relação empírica entre os dados. Dito de outro modo, a distância geométrica pode ser considerada como um reflexo da relação conceitual entre os itens.

3.4.2 – Análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis): Classificação Dirigida

Na análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis) utilizamos também para as classificações dirigidas, o SSA que como já dissemos se constitui um escalonamento não métrico, que toma como princípio fundamental o de proximidade, assim quanto mais semelhantes as observações em termos de como são definidas, isto é, quanto mais próximos, mais os itens estão relacionados empiricamente, originando o que se chama de ‘regiões de contigüidade’ e regiões de ‘descontinuidade’. Dito de outro modo por Roazzi (1996, p. 26): “Isto é, uma série de itens de qualquer ou uma série de perguntas de um questionário gerado a partir de structuples cuja construção é similar, são hipotetizados estarem mais relacionadas empiricamente”.

E o autor continua:

Assim esta análise fornece uma configuração geométrica das relações de similaridade entre os itens (variáveis), representados como pontos em um espaço euclidiano, onde quanto mais alta é a correlação entre as variáveis menor é a distância entre os pontos (relação inversa) (ROAZZI, 1995, p. 26).

Os cálculos que originaram na matriz de distância foram tabulados no Excel conforme orientação e em seguida convertidos num arquivo realizado no programa Statistic SPSS 10.0 para a Classificação Dirigida que considera o grau de associação de cada item com a palavra estímulo trabalho pedagógico. A partir dos critérios não associado, pouco associado, mais ou menos associado, muito associado e muitíssimo associado, que para fins de tabulação assumem os valores de 1 a 5 que servem de alça para tabularmos os grupos construídos individualmente, que se remetem ao sentido partilhado pelo grupo.

Neste estudo, consideramos como medidas de ajuste o Stress e o Coeficiente de Alienação ambos menores que 0,15, onde o processamento de dados nos calcasse de uma margem de segurança, diante disso os dados da classificação livre foram analisados em quatro dimensões e os dados da classificação dirigida em quatro dimensões também. Para possibilitar a visualização e interpretação dos resultados, o número de dimensões é projetado em escalograma, onde o pesquisador escolhe as dimensões a serem projetadas. Em nosso caso, os resultados da classificação livre e dirigida forma projetados em duas dimensões para análise e interpretação dos dados.

Posterior a leitura das variáveis envolvidas, feita através dos escalogramas, em que são localizados os pontos em regiões do espaço associados à análise teórica que nutre a pesquisa é possível definir as facetas que compõem o objeto que investigamos em grupos articulados.

3.5 – A Teoria da Facetas para análise das representações sociais

A Teoria das Facetas (TF⁴³) surge como resultado das pesquisas realizadas por Louis Guttman em 1944 (BUSCHINI, 2005), que teve como objeto de estudo as atitudes. Em suas pesquisas sobre medidas de atitudes utilizou o índice e/ou coeficiente de relação monotônica⁴⁴ que mensura uma relação não linear entre duas variáveis, constituindo uma relação de

⁴³ Utilizaremos abreviatura para a teoria das facetas TF.

⁴⁴ FLAMENT, C. L'analyse de silimitude: une techniqne pour lês recherches sur lês représentations sociales, in: DOISE, W. & PALMONARI, A. L'étude des représetnations sociales, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986. p. 139-156. Flament discute sobre as relações que ligam os elemntos expressam a vaga idéia de "ir junto".

monotocidade, isto é, uma relação aonde as variáveis vão numa mesma direção, embora não necessariamente do modo linear.

Com efeito, a TF é um método eminentemente qualitativo que evita as abordagens inferenciais. De outro, possibilita um planejamento do delineamento do estudo, melhorando significativamente a precisão dos instrumentos de coleta (BUSCHINI, 2005).

Constituindo-se, portanto uma técnica que parte de um método e objetiva controlar a correspondência entre os níveis teóricos e empíricos, possibilita interpretar as faces que compõem a representação social sobre o trabalho pedagógico de nosso estudo, isto é, de averiguar se a estrutura teórica construída pelo pesquisador reflete a estrutura dos dados empíricos apresentados pelos escalogramas. Ou seja, “[...] Em outras palavras, o objetivo é verificar se a representação gráfica dos dados empíricos possui uma estrutura que corresponde aquela do modelo teórico proposto pelo pesquisador” (BUSCHINI, 2005, p. 161).

De toda maneira, a TF permite a projeção de estrutura geral dos dados empíricos, em que as variáveis concebidas a partir de uma interligação entre si, numa complexa rede que envolve, outras variáveis que pertencem a uma mesma totalidade. Requerendo um à observação de um processo de investigação dividido em três partes que se interrelacionam:

o estabelecimento de um sistema definidor dos aspectos e variáveis sendo estudadas (facetas); 2) a formulação das relações hipotetizadas entre este sistema definidor e a estrutura empírica das observações; e 3) o estabelecimento de uma base racional para estas hipóteses. Esta forma de ver, conjuntamente, conceitualização e observações de campo, enfatiza a inter-relação entre investigação empírica e construção teórica (ROAZZI, A. & DIAS, M.G.B.B., 2001).

De modo que a análise da classificação livre objetiva-se ao estudarmos as especificidades qualitativas do objeto, momento em que é apropriado para compreender a natureza dos dados durante a fase exploratória do estudo. No que se refere a classificação dirigida busca-se em cada perfil da faceta onde há uma diferença quantitativa de mais para menos entre os elementos analisados.

Utilizamos a teoria da faceta para organizar os dados empíricos em faces em uma figura plana (figura euclidiana). Embora não trabalhássemos com hipóteses ou variáveis determinadas anteriormente, utilizar a TF para nós foi fundamental, pois pudemos observar uma face racionalizada da representação do grupo.

3.6 – Analisando os dados

O conhecimento produzido pelo senso comum comparado ao conhecimento científico é considerado um conhecimento menor, numa escala de maior e menor, em virtude do esforço histórico de separá-lo daquilo que ameaça a rigorosidade científica, culminando no pensamento cartesiano que se imporá violentamente às ciências sociais.

Queremos destacar que não se trata de um conhecimento maior ou menor, e sim dos efeitos da distribuição desigual de conhecimento, quer por força ideológica, quer por relações cotidianas, que por meio das conversações e da linguagem pensam ativamente sobre os “produtos” divulgados pela ciência.

Nosso empenho é de apreender como se manifesta a “confeção” deste conhecimento, já que estamos em busca de um conteúdo simbólico construído a partir das forças coercitivas que impedem de pensar sob outras formas num movimento de desnaturalizar as formas estabelecidas. Contribui para as continuidades os significados históricos, a relação de grupos que constroem uma identidade coletiva em a formação de si mesmo, implicando as diferentes matrizes culturais, amalgamada quer pelas forças ideológicas quer pelas forças que resistem ou até transgridem, a fala do sujeito carrega a sua pertença(s) social (is).

Diante disso, o que significa o trabalho pedagógico em um mundo em constante ruptura, embora do mesmo modo que cultiva as continuidades? Nosso propósito é transgredir o imperativo de que o professor tem que ser... tem que saber... , numa abordagem menos prescritiva e tão pouco imperativa e/ou reducionista. Assumimos nossa perspectiva como sendo psicossocial, buscamos compreender a tensão provocada pelas forças coercitivas que constituem o trabalho pedagógico docente.

3.6.1 – Análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis) da Classificação Livre obtida a partir do PCM e da Teoria das Facetas

A partir dos protocolos pudemos tabular os dados em planilha do Excel (tabela 5) onde cada categoria assume um número⁴⁵ sob a orientação da literatura a fim, contamos quantas vezes cada categoria apareceu com as demais⁴⁶. Esta tabela foi convertida em um arquivo SSA não-métrico que projetou um escalograma com os itens.

⁴⁵ Por exemplo, responsabilidade = n 1, coragem = n 2, compromisso = 3, e assim por diante

⁴⁶ Por exemplo, responsabilidade = 1 X coragem = 2, isto é, (1X2) seguindo uma sequência 1X3, 1X4, 1X5, 1X6, 1X7, e assim sucessivamente.

Planilha no Excel com a tabulação do número de vezes que categorias diferentes aparecem juntas a partir das classificações dos sujeitos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	100	34	46	39	29	36	18	33	22	29	17	36	25	27	30	29	32	22	32	27	27	33
2	34	100	36	31	30	35	32	33	34	20	26	26	26	32	25	30	27	22	30	32	33	38
3	46	36	100	41	34	36	30	24	42	28	18	28	25	19	36	20	30	25	33	30	25	36
4	39	31	41	100	48	45	36	36	38	31	17	26	31	24	31	24	32	20	37	30	20	39
5	29	31	34	48	100	51	46	52	33	31	19	40	19	15	10	18	46	12	33	30	6	25
6	36	35	36	45	51	100	40	38	44	40	23	23	32	20	21	25	42	15	36	26	23	41
7	18	32	30	36	46	40	100	28	41	30	21	14	34	31	30	37	24	26	37	39	29	39
8	33	33	30	36	52	38	28	100	26	18	19	40	23	23	16	23	44	22	24	32	16	21
9	22	34	24	38	33	44	41	26	100	34	18	8	33	28	38	32	26	25	51	29	25	52
10	29	20	28	31	31	40	30	18	34	100	30	32	27	18	27	27	31	26	51	27	29	53
11	17	26	18	17	19	23	21	19	18	30	100	53	16	22	22	16	39	30	20	23	27	20
12	36	26	28	26	40	23	14	40	8	32	53	100	8	20	9	13	49	18	15	19	9	12
13	25	26	25	31	19	32	34	23	33	27	16	8	100	48	38	45	18	38	32	38	36	32
14	27	32	19	24	15	20	31	23	28	18	22	20	48	100	42	61	14	35	21	38	46	25
15	30	25	36	31	10	21	30	16	38	27	22	9	38	42	100	45	15	52	34	29	62	49
16	29	30	20	24	18	25	37	16	32	27	16	13	45	61	45	100	13	38	25	37	49	36
17	32	27	30	32	46	42	24	23	26	31	39	49	18	14	15	13	100	8	28	27	22	19
18	22	22	25	20	12	15	26	22	25	26	30	18	38	35	52	38	8	100	30	33	58	35
19	32	30	33	37	33	36	37	24	51	51	20	15	32	21	34	25	28	30	100	22	30	46
20	27	32	30	30	30	26	39	32	29	27	23	19	38	38	29	37	27	33	22	100	29	33
21	27	33	25	20	6	23	29	16	25	29	27	9	36	46	62	49	22	58	30	29	100	27
22	33	38	36	39	25	41	39	21	52	53	20	12	32	25	49	36	19	35	46	33	27	100

Por meio da análise estatística dos dados SSA, projetou-se, no Escalograma da figura 1, o resultado das classificações livres provenientes dos protocolos das respostas de todos os sujeitos ($n=100$). As linhas em vermelho demonstram as regiões em que os pontos sugerem proximidade semelhante ao mapa geográfico, constitui-se, portanto as facetas que utilizamos a partir da Teoria das Facetas. Visualizamos três agrupamentos de itens que compõem os elementos representacionais dispostos neste espaço bidimensional.

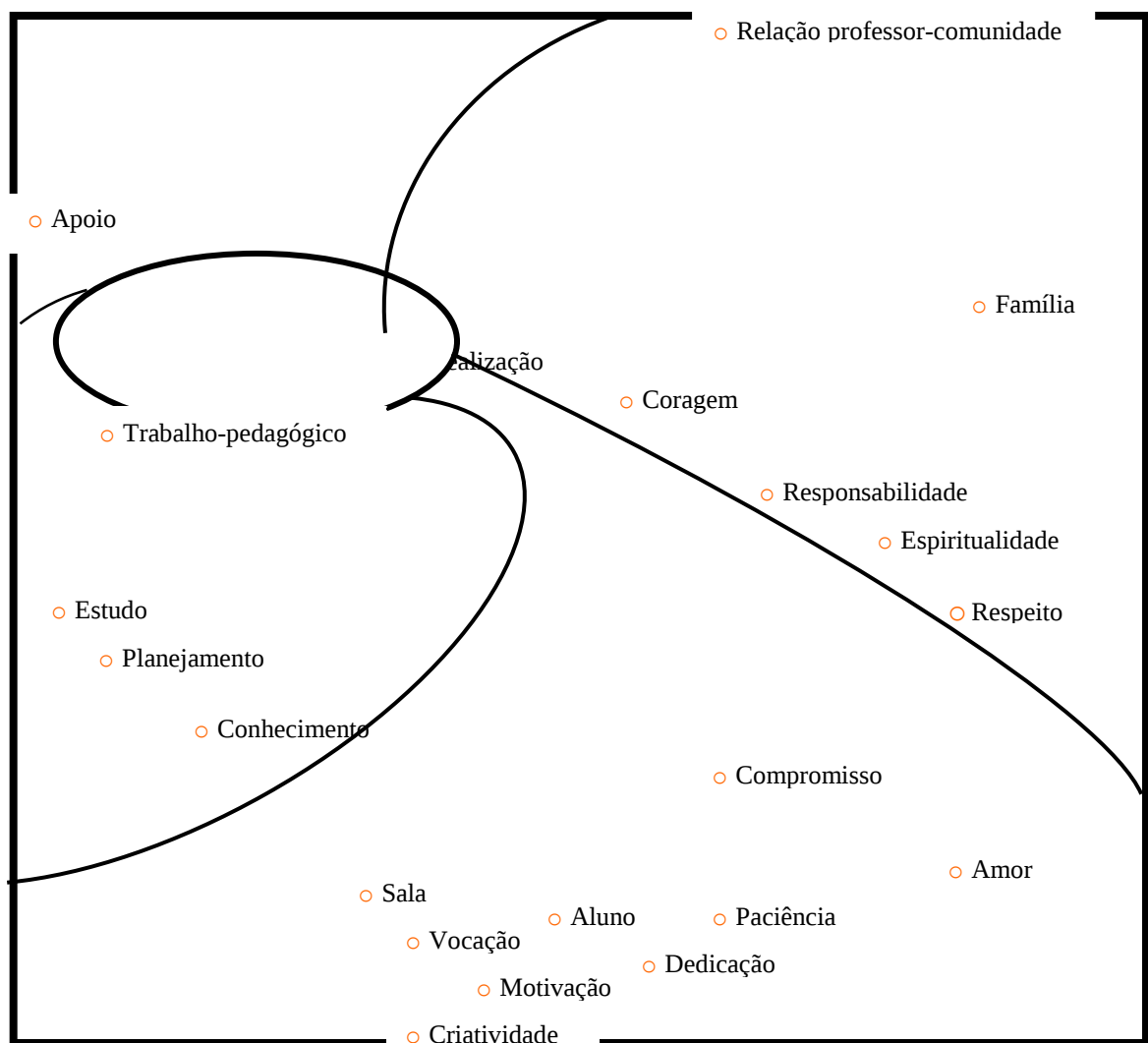


Figura 1: Resultado da classificação livre do PCM da representação social do professor sobre o trabalho pedagógico Distância Euclidiana (Stress: 1,48; RSQ: 0,81).

Dissemos anteriormente que esses conjuntos e/ou agrupamentos de elementos definem as facetas, formadas pela localização dos ítems, isto é, dos pontos que se agrupam num mesmo espaço da região do mapa requerendo seu estudo. A figura 1 se caracteriza por ser composta por quatro regiões distintas sugeridas pelos pontos no mapa.

Visualizamos dois conteúdos antagônicos: um o discurso com forte influência religiosa caracterizado por aspecto de negatividade pelo comprometimento da saúde humana ou pelo impacto na qualidade de vida. Este conteúdo está localizado do lado direito. E outro com os elementos representacionais positivos que indicam a priori um conteúdo simbólico mais racionalizado compondo dois blocos distantes entre si, nos inquietando.

De acordo com a teoria das representações sociais, os agrupamentos dos elementos representacionais tidos como a faceta representacional profissional da representação social do trabalho pedagógico do professor/a, estão envoltas em razões éticas afetadas pelas condições de trabalho (**apoio pedagógico, pesquisa**) que indicam ausência de qualidade de vida como um todo, já que 78% dos professores declaram ter uma tripla jornada que equivale trabalhar 60 horas semanais em sala de aula, das quais o planejamento acontece uma vez por mês. Este último acaba se tornando o dia de ir ao médico, pagar as contas, se dirigir ao banco para fazer ou negociar empréstimos, de visita à mãe; já que a vida em si requer um tempo.

Na parte inferior esquerda que constituem a **Faceta Profissional** localizamos os atributos (**estudo, planejamento, conhecimento**) se por um lado próximos de trabalho pedagógico, por outro estes elementos representacionais qualificadores da profissão estão em oposição ao (**apoio pedagógico, pesquisa**). Do ponto de vista cognitivo os sujeitos organizam os elementos representacionais distantes, refletindo a contradição de suas práticas, ou seja, conseguem relacionar conceitualmente, mas não objetivar em suas práticas.

Dito de outro modo, os elementos representacionais (**apoio pedagógico, pesquisa**) presentes no esquema conceitual dos sujeitos, estão distantes dos atributos que possibilitariam sua objetivação (**estudo, planejamento, conhecimento**).

A literatura sobre o processo de formação, inclusive da importância do estágio como uma ação encadeada a pesquisa como momento de experienciar vivências de todas as etapas de construção de conhecimento, condição *sine qua non* para a construção da autonomia intelectual. A negação desta possibilidade de construção de um ferramental à medida que não tenha assegurado um conjunto de atividades⁴⁷ complexas capazes de construir, ainda que admitamos que nenhuma formação inicial seja capaz de suprir tais expectativas.

⁴⁷ Leontiev (1978) trata da atividade entendida como toda ação sobre o próprio pensamento.

No lado inferior direito temos a Faceta Figurativa⁴⁸, pela sua natureza imagética ou simbólica, que denominaremos de **Face Desvelo**⁴⁹ onde o **des (compromisso)** indica o baixo capital de que gozam os sujeitos, conseqüentemente o pouco reconhecimento e a responsabilização social isolada pelo baixo desempenho mensurado pelos mecanismos como, por exemplo, o IDEB⁵⁰. Há ausência de um instrumento processual que possa dosar o trabalho realizado versus as condições de trabalho.

O elemento representacional (**sala de aula**) próximo de (**vocação, aluno**) indicando a forte presença do discurso religioso, dado relatado informalmente onde os sujeitos de nossa pesquisa se declaram de origem do interior⁵¹ da Amazônia, e nesta identificamos a forte presença dos Religiosos, como missionário atuando nas diversos setores pastoral, dentre eles a educação se destaca, pois, exercerá forte papel no processo de *deculturação* dos índios, atuando nas missões indígenas, se antecipando inclusive ao Estado desempenhando o assistencialismo que por sua vez evidenciam a ausência das políticas públicas no que diz respeito ao oferecimento de escola e saúde.

Embora o processo evangelizador tenha sido interrompido pela Reforma Pombalina desde o século 18 e sufocado pelas leis imperiais do século 19, verificamos a presença da vida religiosa feminina⁵², por dois motivos: primeiro pela ausência de religiosos masculinos em número suficiente e segundo pela grande extensão territorial, o que implicava na presença da Coroa Portuguesa em ocupar e reagir aos possíveis ataques externos, já que o Rio Amazonas se comunica com o Atlântico sendo um caminho para a Europa, e isto, se relaciona com as possibilidades de exploração de novas terras (HOORNAERT, 1990).

No entanto no espaço público no qual delineia ordenação do mundo urbano do século 19, a relação entre os sexos era pautada por um estrito senso de territorialidade, com a mulher voltada exclusivamente para o mundo doméstico e o homem encarregado da esfera produtiva. Período que observamos que nenhuma mulher brasileira conseguia comunicar ao seu marido,

⁴⁸ Diz respeito a um dos aspectos imposto historicamente de toda representação social, estamos falando de uma das faces que constituem a representação social em estudo.

⁴⁹ A princípio pensei nomear esta faceta como Faceta Revelação, ao passo que me incomodava muito tal expressão “Revelação”, já que a mesma carrega um forte teor ideológico e dogmático de cunho religioso, dessa forma optei pela expressão “desvelo”, pois à mim remete a idéia de descortinar, descobrir; algo inconsciente, portanto tal expressão me pareceu mais adequada.

⁵⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que o Amazonas ocupou o no último censo

⁵¹ Óbidos, Tefé, Caapiranga, São Gabriel da Cachoeira, Parintins,

⁵² Chegaram as Dorotéias (1877), as Filhas de Sant’Ana(1884), as Irmãs Terciárias Capuchinas de Gênova (1899), as Dominicanas (1902), as Irmãs de Santa Catarina dos Pobres (1903), In: Comissão de Estudos da História da Igreja na América Latina (CEHILA). História da Igreja na Amazônia. Eduardo Hoornaert (coord.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1990, p.355.

ao irmão ou aos seus filhos qualquer sugestão que ultrapassasse além do sentimento e da sensualidade (ALMEIDA, 2007; FREYRE, 1961).

De acordo com Almeida (2007, p. 28) no campo escolar, existiu uma ação feminina: no missionarismo protestante, no catolicismo, no ensino privado e na educação pública. Nos dizeres da autora:

Foram as mulheres que se encarregaram das aulas nos colégios protestantes e nas pequenas escolas ao lado das igrejas; nas classes de primeiras letras na Zona rural para os filhos dos colonos, nos colégios católicos e escolas particulares.[...]. Desempenharam a docência nas pequenas escolas rurais e fortaleceram a fé católica nos orfanatos e colégios de freiras.

E constata a precarização do trabalho da mulher, por conta da posição na hierarquia de valores numa sociedade conservadora que preserva a cultura européia. Assim, Almeida (2007, p. 28) revela:

As professoras brasileiras eram, em sua maioria, leigas, detentoras de poucas luzes acadêmicas; algumas eram educadas, tendo freqüentado os colégios de freiras ou escolas particulares dirigidas por estrangeiras.

De outro modo, as missionárias estrangeiras que se dispunham a lecionar nas escolas protestantes, tinham estudado nos Teacher's Colleges em seu país de origem, onde conheciam a bíblia os modernos métodos pedagógicos baseados nos estudos de Decroly adotados nos Estados Unidos.

Percebemos duas escolas, de um lado a escola de cunho católico representada pela educação mais conservadora, com métodos tradicionais e mais alinhada a manutenção dos interesses da oligarquia patriarcal brasileira. E outra, protestante de cunho democrático, não segregacionista em relação ao sexo ou raça, demonstrando não praticarem o proselitismo religioso, e afirmando-se pelo uso de métodos intuitivos considerados mais adequados.

Segundo Almeida (2007, p. 31):

[...] em 1903, um decreto governamental havia instituído o direito das professoras regerem classes para as crianças do sexo feminino, o que foi severamente contestado pelos homens.

As mulheres, apesar do apoio oficial, tiveram de reivindicar o direito de exercer o magistério primário para ambos os sexos, já que a moral vigente considerava pecaminoso tê-las lecionando para meninos, a não ser que fossem em tenra idade, pois, em classes freqüentadas por rapazes, as professoras representariam um atentado aos bons costumes, e sua beleza poderia perturbar os jovens e levá-los a pensamentos impuros.

No Brasil contribuiu para a feminização do magistério representar a única carreira aberta, além da enfermagem, pelo fato de não acessarem outras profissões, opção adequada para o sexo feminino, o que se pauta nos cuidados e doação, atributos à missão e vocação, sendo a continuidade da atividade doméstica.

Essas mulheres ocuparam espaços como professoras e catequistas de crianças quando da criação de uma escola para cada igreja, que era erigida para cultivar a fé protestante levar aos nativos da terra a palavra divina.

Nos anos finais da República, em que se defendia a inferioridade intelectual feminina justificativa pela qual não se educava as mulheres que aguardavam contrair o matrimônio. Para Almeida (2007, p. 111):

Positivistas e higienistas foram determinantes para conseguir alicerçar a concepção da mulher-mãe, guardiã dos lares, esposa extenuada, sublime e disposta a sacrifícios em nome de outrem. [...] em um espaço próprio, no qual dominavam os sentimentos, a espiritualidade e a superioridade do coração sobre a razão, o que significava o cerne de sua existência.

A expectativa da maternidade além de ser considerada uma ação biológica, era também vista como social e patriótica, pela qual às mulheres caberia zelar pela moralidade, e desse modo capaz de manter a unida a família e a pátria.

A história traz registro sobre a luta das mulheres para a superação e conquista sobre os efeitos da banalização do exercício do poder de um sexo sobre o outro que assume a ordenação natural das profundas diferenças sociais entre os seres humanos, na qual se sobrepõe aos mais fracos, sem se quer visualizar a desigualdade de oportunidade. Embora se tenha os modelos de resistência associadas às mudanças sociais e a tomada de consciência que impulsiona insatisfação e desejo de mudança.

Em princípio o que era uma espécie de infelicidade imbricada num determinismo biológico das mulheres pela falta de horizontes de uma vida transcorrida na domesticidade, transformou-se em uma polêmica que invade as mais acaloradas discussões políticas no final dos anos 70 do século 20 (ALMEIDA)⁵³. Para Friedman (1971, p. 17):

⁵³ No Brasil, o magistério primário sofreu um processo de feminização tanto pela frequência nas Escolas Normais quanto pela ocupação da profissão pelo sexo feminino, apesar de alguma oposição inicial oriunda dos segmentos masculinos mais conservadores, as mulheres puderam ocupar o campo profissional: magistério (ALMEIDA, p. 32, 2007).

O problema permaneceu mergulhado, intacto, durante vários anos na mente da mulher americana. Era uma insatisfação, uma estranha agitação, um anseio de que ela começou a padecer em meados do século XX, nos Estados Unidos. Cada dona de casa lutava sozinha com ele, enquanto arrumava camas, fazia compras, escolhia tecidos para forrar o sofá da sala, comia com os filhos sanduíches de manteiga de amendoim, levava os garotos para as reuniões de lobinhos e fadinhas e deitava-se ao lado do marido à noite, temendo fazer a si mesma a silenciosa pergunta: “E só isso?”

Friedman trata da angústia das mulheres. questionando um presente com profundas raízes num passado histórico feminino. A **(motivação, criatividade)** são elementos ligados à teoria da vocação no discurso religioso, ao tratar de “motivação” e ao citar “criatividade” apontam para a teoria do *dom* presentes nas teorias biologizantes, indicando a permanência da teoria do Inatismo⁵⁴, e que se opõem a compreensão Vygotskiana da construção do conhecimento a partir da mediação dos objetos da cultura que provoquem o desenvolvimento das habilidades cerebrais: atenção voluntária, criatividade, memória, percepção, raciocínio lógico.

Não queremos aqui insensivelmente responsabilizar os sujeitos, pois do contrário estaríamos desconsiderando a história da educação brasileira, a história coletiva dos sujeitos quanto à trajetória escolar, quanto à exigência do Estado de um lado e a não viabilização de tempo/espço para a construção de *habitus* mais adequados aos desafios atuais, estaríamos, desta forma, reproduzindo mais discussões reducionistas e pouco fecundas.

De outro modo, o exercício do magistério implica numa resignação constante, já que não se pode ter qualidade de vida entre os homens, esperemos que o divino nos dê a **(paciência, dedicação)** como a figura bíblica de Jô, ancora a idéia da espera, da transformação da realidade como fora do controle social, da tolerância⁵⁵ como a violência simbólica que os sujeitos estão expostos. Bourdieu (2007) demonstra em seus trabalhos que tudo que o mundo social construiu ele pode desfazê-lo, numa compreensão dialética da realidade social.

Reafirmamos que não estamos discutindo a existência ou não de Deus⁵⁶, mas quiçá nos questionando mesmo do que se trata a vontade de Deus, ou se a necessidade humana de crê em algo, não é capturada pela força ideológica e acomoda os interesses da manutenção da educação como um capital de uma elite. Em último caso, como pode ser concebível um Deus

⁵⁴ Inatismo baseado na idéia de que nascemos determinados biologicamente com respeito algumas habilidades em a Epistemologia Genética (PIAGET, 2007).

⁵⁵ Implica aceitar o que poderia ser condenado, é deixar fazer o que se poderia impedir ou combater. Portanto, é renunciar a uma parte de seu poder, de sua força, [...] Não há tolerância quando nada se tem a perder, menos ainda quando se tem tudo a ganhar em suportar, isto é, em nada fazer. [...] tolerar a injustiça de que somos vítimas (2000, p. 176).

⁵⁶ Estamos nos referindo ao uso que a ideologia capitalista faz de Deus.

que é conivente com as patologias sociais? Com o comprometimento da saúde, e admite que muitos permaneçam com um baixo nível de qualidade de vida. E por quê? Ou melhor, a quem possa interessar a manutenção de professores e professoras com um baixo nível de formação de habilidades ou ainda de baixo nível de qualidade de vida, que implica das condições de trabalho?

O elemento constitutivo (**amor**) alocado ao desprendimento da contrapartida, arraigado na doação desprovida de expectativa, nas falas os sujeitos se referem que o amar é esperar o tempo do outro, é esperar as coisas melhorarem ao passar da tempestade, e a tempestade são as constantes conjunturas políticas que implica uma melhor posição na hierarquia, mais uma vez a idéia de resignação reforçada. Enquanto “profissional”, de modo que esses sujeitos se auto-representam também a partir dessas imagens. Senão vejamos:

Amor, então o amor é necessário porque, se você não faz as coisas com amor fica chata que só vive brigando e mais difícil, então você, se torna aquela pessoa chata que só vive brigando e quer dizer não e assim, claro que a disciplina é importante para você disciplinar, mas você tem que ter amor porque aqueles alunos e como se fossem de certa maneira você toma uma posse naquele momento ali de certa maneira uma mãe, mas não no sentido de ir pro colo essas coisas, mas você está olhando aquele momento ali, não é? (S 38, L1).

A nós latejava uma inquietação sobre porque o gostar é algo que determina o envolvimento profissional, e, sobretudo, o imperativo do gostar de algo que reconhecem traduzir numa complexidade indizível? O objeto da pedagogia está envolto num processo de racionalização, entretanto, não tem sido suficientemente construído sob bases que desencadeia uma atividade para não ameaçar o estatuto de cientificidade,

No lado direito superior encontramos os elementos representacionais constitutivos da **Faceta Negativa**, pois as falas remetem a projeção a seus pares, que justificam os sujeitos à dissociação da (**realização, coragem**) que deveria está associado ao trabalho pedagógico, mas não está, em virtude do desafio de letrar e alfabetizar, ou mesmo de aumentar o nível de letramento, já que os métodos tradicionais não respondem, e de alguns casos do desconhecimento de que existe outra forma, ou da crença que o professor não pode reprovar, daí justifica **o não se pode fazer, se não podemos reprovar temos que agüentar**.

Diante das continuidades a (**coragem**) exigida diante do sentimento de impedimento, impossibilidade mobilizados pela falta de (**responsabilidade**) dos colegas já que há relatos de ausência, atrasos, e negligência pelos seus pares, e da cultura de meritocracia, e da gestão privada do espaço público.

Das dificuldades em estabelecer um trabalho conjunto pelo isolamento no canto superior direito (**relação professor-comunidade**), mas em suas justificativas reconhecem que deveria está mais próximo, pelo fato de pouco conhecerem os responsáveis, ou mesmo onde moram as crianças, ou ainda de reconhecerem que as crianças têm pouca motivação para os estudos, reforçando a idéia da teoria da privação cultural.

A (**família**) distante da expectativa simbólica dos sujeitos vista como obstáculo, para o trabalho pedagógico, já que exige um grande volume de energia para disciplinar mais que educar, aparecendo mais um reforço para idéia da vocação, próximo e imputado pela maternidade, do lugar do gênero, imputando o cuidado, o zelo, associado ao número de alunos em sala, contribuindo para um plano secundário o desenvolvimento intelectual. Embora reconheçamos adiante posições dissidentes do grupo.

Ausência de (**respeito**) que implica ausência de (**espiritualidade**) na justificativa dos sujeitos. Do ponto de vista macro o desrespeito pela falta de políticas públicas que viabilize na mesma proporção a formação e a remuneração, do ponto de vista micro sociológico a predominância da cultura de desprestígio com o colega, atribuindo a falta de espiritualidade caracterizando as construções sociais deslocadas do mundo social.

É importante ressaltarmos que neste momento da classificação livre os sujeitos organizam juntos os elementos em grupos, de acordo com seus próprios critérios. Assim, o elemento representacional **amor**, foi agrupado junto ao elemento **espiritualidade** (52 vezes), e o elemento **paciência** (51 vezes) seguida do elemento **vocação** (46 vezes). Então, a imagem do trabalho pedagógico apresenta uma forte relação com a influencia religiosa no trabalho realizado pela docência.

Pudemos verificar também que **trabalho pedagógico** foi colocado junto com o elemento representacional **planejamento** (62 vezes), e do elemento **apoio pedagógico** (58 vezes) aparecem juntos e do elemento **estudo** (49 vezes). Demonstra um leve aumento de score dos itens que remete a profissionalização.

Diante das facetas da representação como um todo que apresentam facetas antagônicas e sugere de um lado um habitus religioso, ou um esboço de disposição moral sob influencia religiosa ou ainda diante de uma retórica discursiva que se apropria desses elementos para configurar o que pensam os sujeitos sobre o trabalho do professor (a). Contudo são hipóteses que discutiremos posteriormente, com o suporte dos outros dados que possibilite nos aproximarmos melhor dos resultados.

A **Faceta Profissional** apresenta os elementos representacionais profissionais embora distantes entre si o bloco (**estudo, planejamento e conhecimento**), e o bloco (**trabalho**

pedagógico mais próximo da pesquisa, do apoio pedagógico, realização, coragem) distante mais ainda na mesma faceta (**relação professor-comunidade**) na parte superior sendo que é o que está ancorado, mas não objetivado se é que isso é possível.

A **Faceta Negativa** demonstra um deslocamento das relações sociais desrespeito a ausência de um conteúdo religioso, denota uma expectativa de solução divina. A **Faceta Desvelo** sugere a relação simbólica e semântica que indicam a dimensão do trabalho pedagógico ligado aos elementos descritivos e/ou prescritivos (amor, paciência, compromisso, espiritualidade, dedicação, vocação) e os atributos inerentes à profissão (responsável, respeito, motivação, criatividade).

Temos os resultados da classificação livre do PCM estruturada em três facetas: faceta profissional, a faceta negativa e faceta figurativa. A faceta figurativa ilustra bem a face imagética e os elementos descritivos dessa representação, enquanto a faceta profissional apresenta os elementos qualificadores do trabalho pedagógico e a faceta negativa demonstra o que pensam sobre si.

3.6.2 – Análise dos Menores Espaços (SSA: Smallest Space Analysis) da Classificação Dirigida obtida a partir do PCM e da Teoria das Facetas

A classificação dirigida nos permite acessar o valor atribuído a cada um dos elementos representacionais dos 21 recolhidos na classificação livre em relação ao trabalho pedagógico, sendo agrupados pelos sujeitos segundo o critério apresentado previamente pelo pesquisador mediante uma escala, como já dissemos anteriormente. Em nosso caso, os sujeitos deveriam se basear para classificar os itens em relação a expressão trabalho pedagógico numa escala com os seguintes categorias: **não-associado, pouco associado, mais ou menos associado, muito associado e muitíssimo associado.**

Os resultados da tabulação dos dados na planilha do Excel da classificação dirigida projetada na figura 2, permitem verificamos.

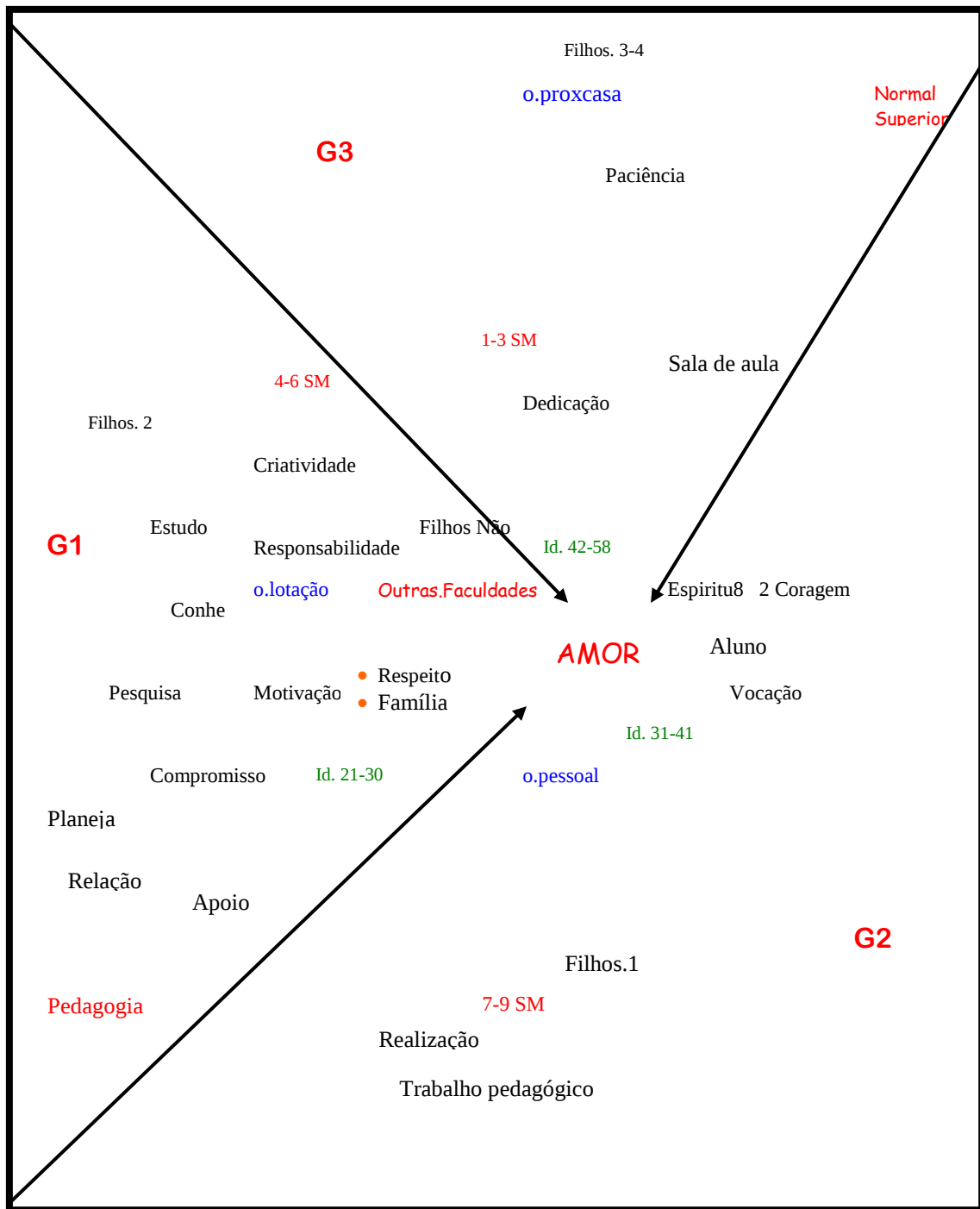


Figura 2: Resultado da classificação dirigida do PCM, considerando como variáveis externas (e) gênero, faixa etária, graduação, salário mínimo, opção de estar na escola, número de filhos. Distância Euclidiana (Coeficiente de Alienação 0,14).

Buschini (2005) nos adverte quanto análise SSA o mais importante é lermos os dados em termos de regionalidade, semelhante à leitura dos mapas geográficos, assim esclarece:

A noção de regionalidade é mais global que a de vizinhança, utilizada nos grafos resultantes da análise de similitude. [e ainda continua] Mesmo que a proximidade ainda seja importante, ela não é o critério fundamental. Deste modo, dois elementos podem estar muito próximos, muito correlacionados, mas pertencerem a duas regiões ou facetas diferentes (BUSCHINI, 2005, p.170).

Analisar as classificações dirigidas utilizando a SSA permite projetar um escalonamento multidimensional não métrico, numa figura espacial do tipo euclidiana, da qual a estrutura de dados emerge a partir dos próprios dados empíricos e continua:

O SSA projeta as variáveis das colunas. Assim, em geral, cada coluna corresponde a um determinado item e cada participante ocupa uma linha. O número de cada célula indica a avaliação do sujeito do item, numerado de acordo como um critério de menor para maior ou vice-versa, de natureza ordinal (ROAZZI, 1995, p.27).

Orientado pelo princípio de contigüidade, o SSA busca arrumar os dados empíricos em um espaço multidimensional, possibilitando representar a relação de todos os itens entre si, e não a partir de uma determinada dimensão. A natureza dos dados pode ser qualitativa ou quantitativamente diferente, de modo que as regiões serão representadas especialmente de maneira ordenada.

Segundo Roazzi (1995, p. 26-27):

Ao contrário, diferenças de caráter qualitativo apresentarão partições não ordenadas. Assim o tipo de partição permite ao pesquisador conhecer quais facetas são ordenadas, e qual o sentido desta ordenação e quais facetas não são ordenadas.

Percebemos uma nova organização dos elementos representacionais ao serem cruzados com as variáveis: salários mínimos, faixa etária, motivo de estar na escola. Então temos, o grupo 1 (G1) do lado esquerdo do mapa que revela uma proximidade com as discussões acadêmicas, apontando **(criatividade, estudo, responsabilidade, e pesquisa)**, pressupomos pelo fato de se encontrarem recém formados. Por outro lado, se referem a **(motivação, respeito, família)**, apontando para as suas experiências como mecanismo de compreensão do seu trabalho, baseado na esfera da experiência pouco racionalizada, conforme a fala da SA o parâmetro parece ser das relações afetivas:

[...] eu tive uma família em que as relações familiares foram bastante conflituosas e complicadas, devido ao relacionamento com meus pais, mas mesmo assim, desde criança eu tenho essa ânsia de superar e querer ter uma família e ainda ter meus irmãos unidos e isso vem da minha mãe, de ter aquele cuidado, aquele amor, paciência, aprender a respeitar, aquela coisa de um amigo, companheiro a gente escolhe, e família não, e aquela que Deus nos da. Tem gente que se revolta contra isso, e eu penso que pelo contrário, a família e o primeiro alvo que tem para se conquistar, pra vencer, para superar, porque quando você aprende a amar a sua família, respeitar as pessoas de sua família, você está preparado para enfrentar qualquer situação. Quando eu me conscientizei disso, fui o que eu procurei fazer, algumas coisas não forma totalmente vencidas... Situações que envolvem outros, não dependem só da gente, mas graças a Deus, devido a espiritualidade e meu relacionamento com Deus muita coisa já superamos, mesmo com o falecimento de minha mãe, hoje podemos dizer que temos uma família estável; a gente se ajuda, a gente esta procurando ter paciência e compreender e ter compromisso, pois quando a gente fala de compromisso, a gente só relaciona as outras coisas; eu penso que o compromisso, o respeito e o amor, tem que começar na família, porque a partir daí, você convivendo com as pessoas que você não escolheu viver, você consegue enfrentar qualquer situação. [...] Tudo isso contribui para a sala de aula (S10 R-AM).

Tais relações serão retorquidas com os colegas e comunidade iniciando um choque com a realidade da escola um lugar indizível, já que detectam a falta de **(compromisso)**, de acompanhamento pedagógico do **(planejamento)** e da distância da **(relação professor-comunidade)** reproduzindo o discurso de não sentir **(apoio pedagógico)**. De um lado a expectativa da ausência de contradição para se realizar o trabalho, e de outro uma expectativa da ajuda da família que na maioria dos casos não saiu da linha da sobrevivência, quiçá aspirar aos bens simbólicos provenientes da formação escolar, da qual depreenderam as desigualdades de fato em desigualdades de direito (BOURDIEU, 1998).

A idade deste grupo compreende entre 21 a 30 anos, caracterizando o grupo como iniciante do magistério. Grande parte afirma (72%) ter cursado pedagogia em instituições publicas, contra (14%) formados em instituições privadas e (4%) possuem outra formação de ensino superior (serviço social, letras, etc.).

Enquanto o grupo 2 (G2) no lado inferior direito que relaciona o trabalho pedagógico próximo a possibilidade real de **(realização)**, com uma aspiração familiar que aponta para a realização, que deposita no magistério a manutenção da sua posição social, entretanto pensa junto com o grupo ao tratar o magistério como amor, vejamos:

[...] eu me tornei professora por causa da minha mãe, eu não imagino uma vocação. Eu sempre penso nos meus alunos em casa, é uma realização, tem a ver com a minha mãe é professora, tenho tias professoras.

E remete-se aos obstáculos como algo ser enfrentado fora da dimensão que fôra construído:

[...] Com as dificuldades dessa profissão, tem que ter muita espiritualidade e amor ao trabalho, por isso eu coloquei o amor e espiritualidade, tem que ter muita fé em Deus, pois hoje em dia como está não está fácil. Então, tem que ter amor e muita fé em Deus (S4 S).

Ainda que num primeiro momento aponte a sua herança familiar em termos de aspiração, e pode manter sua posição assim “predestinada” pelo seu grupo familiar e negue a vocação, entretanto tal inscrição no discurso com sentido religioso e imobilização da ação pedagógica como uma ação de agentes que agem sob limites reais, mas é também espaço de possibilidades de transformação, ou ainda de desconstrução daquilo que foi historicamente construído, podemos historicamente desconstruir.

Isto dito por um grupo com maior salário mínimo (7 a 9 SM) e com um menor numero de filhos, afirmam poder investir em sua formação pessoal, e gastar parte do salário com pequenas benfeitorias, isto e, da oportunidade de fazer e gastar parte do salário com recursos para mobilizar o desenvolvimento das atividades com os alunos.

Destes, grande parte puderam optar pessoalmente pela atual escola, demonstrando um capital social diferenciado, mas curiosamente também se referem a importância do (**amor**) como envolvimento, da relevância do (**aluno**) numa identificação de narrativas, citam a (**vocação**), pois a retratam anterior a formação, já que estamos falando de um faixa etária mediana de 31 a 41 anos.

Também destacam os elementos representacionais (**espiritualidade, coragem**), pois compreendem as tensões internas, provocada pela disputa de espaço, e possuem algum capital social para posiciona-se melhor, e lhes permite certa mobilidade. Entretanto, referem-se (**aluno, vocação**) com forte registro do conteúdo (**alma, espírito**) que remete a feminização do magistério.

O grupo 3 (G3), destaca-se pelo maior número de filhos (3-4), estão organizados com relação a escola próximo de casa, destes grande parte afirmam estarem formados pelo normal superior, temos o maior número de homens neste grupo (7), falam da (**paciência**) como uma virtude para suportar tantas mudanças oriundas das conjunturas políticas que refletem as disputas dos grupos pelo poder, a fim de garantir uma melhor posição na hierarquia, diga-se de passagem que ao “perdedor” a escola, como o lugar mais insalubre e pouco prazeroso de se estar, já que não há reconhecimento do trabalho nem financeiro, nem dos seus pares, o usufruto dos bens simbólicos seria mobilizar-se para outro espaço que não seja a sala de aula.

E, se pensarmos que não se tem concurso para “diretor” de escola, temos os pedagogos e professores que não dispendo de uma formação que o habilite a luta, o que resta é sobreviver para contar a história das mudanças para lugar nenhum.

A **(paciência)** inscrita na espera da mudança a partir de um tempo surreal, portanto fora do controle social, deposita-se ao divino baseada nas sucessivas experiências e coerção sofridas, os agentes deste grupo se situam entre 42 e 58 anos de idade, e possuem mais de 15 anos de magistério, refletindo o baixo nível de qualidade de vida, já que grande parte está na tripla jornada de trabalho associada a não separação do trabalho doméstico na esfera privada, isto excluem os professores do sexo masculino.

Com efeito, o legado da educação de cunho religioso comporá a representação social do trabalho pedagógico e produzirá um choque, que ao repelir a idéia de vocação implica em negação da subjetividade, pois remete à infância, a juventude, pela transferência da relação de sua missão voltada para os cuidados, embora haja posicionamentos dissidentes do grupo isto não reflete na representação como um todo, mobilizando a função identitária das representações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentimos muitas expectativas, semelhantes aos desejos infantis, pois é chegada hora de imprimir a nossa reflexão sobre as descobertas, e sinalizar as considerações sobre o percurso que realizamos, não seria redundante registrar a dificuldade que implica tal tarefa, entretanto não podemos deixar de registrar o prazer que a pesquisa nos trouxe, quiçá seja possível comunicar tantas alegrias, descobertas inclusive de uma grande força interior nos momentos difíceis, e da serenidade de sabermos que não nos dispomos travar uma discussão reducionista e sim nos ocuparmos das: **representações sociais do trabalho pedagógico de professores e professoras**, isto é, tratamos de um objeto de conteúdo simbólico, constituindo uma pesquisa de abordagem psicossocial, ao passo que optamos pela pesquisa de cunho plurimetodológica.

Dada à opção, realizamos observações livres e conversas informais que puderam orientar a contextualização das informações coletadas em campo e no referencial teórico. Para a coleta de dados utilizamos técnicas associativas, apropriadas para a investigação de objetos simbólicos, que possuem elementos lingüísticos próprios da cada campo social. Quanto aos procedimentos analíticos como as categorizações e frequência simples para o identificamos o campo semântico a partir da associação livre de palavras.

PCM permitiu analisarmos as falas dos participantes antes, durante e depois de sua aplicação, acrescentando outros aspectos ao que já se conhecia.

- Docência ligada ao quadro religioso brasileiro;
- Condições de trabalho inscrito na feminização do magistério;
- A formação inicial e continuada.

Detectamos indícios que demonstram um discurso que não os sujeitos não compreendem bem as teorias que movem as suas práticas, pois reconhecem as condições

desaforáveis, mas não reconhecem o que se pode realizar, ou ainda como podem melhorar o cotidiano escolar e a parte que cabe a responsabilidade do professor e professora.

Historicamente a igreja se antecipa ao Estado, se alia para se capitalizar de forma política, econômica, social e, sobretudo simbólica apresentando a proposta pedagógica pacientemente experimentada, e a incapacidade da Reforma Pombalina de efetivar um projeto educativo que pudesse abranger toda a Colônia Luso Brasileira pela ausência de quadros, já que todos os mestres disponíveis possuíam uma formação religiosa, pela ausência de um investimento, já que para as Colônias a Coroa Portuguesa não previa gasto e sim lucro com as atividades mercantilistas.

Posteriormente, a modernidade traz a mudança da ordenação social da família nuclear burguesa e a valorização da infância, o crescimento da importância da escola como espaço de formação de conduta, dentro e fora da escola baseada nos preceitos higienistas, e a aprendizagem de um ofício, associada à promessa de mobilidade social.

Embora neste contexto do século XVII, as crianças eram concebidas como inferiores com relação aos adultos e as mulheres em relação aos homens, onde a escolarização é monopólio de um sexo: os homens. De outro lado, as mulheres eram excluídas, embora se mantivesse entre as mulheres os hábitos de precocidade e curta infância (ARIES, 1981).

A infância das meninas terminava aos 10 anos, contraindo a partir daí matrimônio, e sua aprendizagem estava voltada para o espaço doméstico. Então, o direito à escolarização feminina surge depois de dois séculos de atraso, isto é, no século XIX as mulheres européias passam a ter acesso à escolarização formal. Enquanto isso no Brasil a escolarização formal, privilegiava os homens, e as mulheres só acessariam a educação formal no século XIX, as mulheres independentes da cor, raça ou classe social não possuíam acesso à leitura e à escrita (RIBEIRO, 2003).

A condição de inferioridade das mulheres atravessava todos os espaços da sociedade, a força coercitiva da ideologia da domesticidade, que pressupunha a maternidade e implicava nos cuidados e proteção da infância, imputava a superioridade masculina, promovendo discriminações às mulheres que mesmo por necessidade trabalhassem fora do lar.

A história das mulheres se confunde com a história das lutas, resistências e denúncia sobre a condição de desempenhar vários papéis, olhamos a partir de uma perspectiva feminina, sendo imbricada a família, o trabalho e a profissão, constituindo-se em esferas inseparáveis.

De acordo, Almeida ainda hoje essa concepção está em voga, senão vejamos:

[...] Matrimônio e filhos, paradoxalmente, por conta da hierarquização social e papéis sexuais diferenciados constituem-se como importantes motivações pessoais, assim como sérios obstáculos para a inserção das mulheres no campo profissional (ALMEIDA, 2007, p. 61).

As diferenças são ocultas e omitem que “as diferenças de gênero são culturalmente adquiridas e transmitidas nas estruturas sociais” dos agentes e das instituições que reproduziram as permanências,

ou seja, Igreja, Estado, Escola, etc., cujo peso relativo e funções podem ser diferentes, nas diferentes épocas. Tal história não pode se contentar com registrar, por exemplo, a exclusão das mulheres de tal ou qual profissão, de tal ou qual carreira, de tal ou qual disciplina; ela também tem que assinalar e levar em conta a reprodução e as hierarquias (profissionais, disciplinares, etc.), bem como as predisposições hierárquicas que elas favorecem e que levam as mulheres a contribuir para a sua própria exclusão dos lugares de que elas são sistematicamente excluídas (BOURDIEU, 2007, p. 101).

As estruturas de dominação masculina que refletem os bens simbólicos sociais, que discorrem como e o que se espera das mulheres inscritas num conjunto de atributos que se opõem a mulher à virilidade masculina, uma estatura física menor, uma voz mais delicada, uma docilidade, sempre sorridente, insegura e dependente econômica e emocionalmente.

Vemos que a escola também oportuniza sentido, sentidos que reafirmam muitos modos de ser masculino e feminino, e também muitas formas de ser professor e professora, isto implica em romper com os estereótipos: “estar na sala de aula exige muita paciência, pois os alunos são como filhos, precisam de muito amor e dedicação”. Embora no âmbito da escola haja forte presença dos valores e práticas ligadas as idéias históricas e sociais que caracterizam papéis diferenciados para homens e mulheres (Carvalho, 1999).

De modo que, as diferenças entre os sexos, nada mais são do que uma relação histórica de diferenciação defendida pelo discurso biologista, religioso e do direito, onde tudo parte da própria “gênese do *habitus* feminino e nas condições sociais de sua realização, concorre para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessantemente exposto à objetivação” (Bourdieu, 2007, p. 79) pelo crivo do olhar e pelo discurso do outro.

Experiência pela qual a “imagem do corpo” ultrapassa a representação subjetiva, isto é, o retorno reenviado pelos outros (pais, pares, marido e etc.) está presente na linguagem

crivada de tais apreciações e de seus efeitos sociais comparados aos padrões vigentes⁵⁷, que suscita no agente a articulação dos Mitos e os mitos que atravessarão seu discurso pessoal sobre seu próprio corpo, que na escuta e construção de um conhecimento científico da diferenças de gênero⁵⁸ sexual, mas que essa diferença não desqualifique um ou outro simplesmente pelo que são ou pela atividade que fazem: homem ou mulher e que por si só não justifica o (s) binarismo(s) forte/fraco, grande/pequeno, grosso/fino, alto/baixo e etc.,

Concordamos com Fernandez (1994, p. 21) quando diz:

Tanto o discurso religioso como o médico hegemônico sobre o corpo permitem fazer a omissão da diferença de gênero. No discurso religioso, esta omissão é fácil, já que o interior é invisível e o exterior está coberto pelas proibições. No discurso médico hegemônico, a omissão tem outra origem já que, ao fragmentar o organismo, transforma os caracteres orgânico que fazem a diferença de gênero sexual em simples acessórios.

O discurso religioso católico fundado no patriarcado com raízes no modelo europeu português que utiliza em seu processo de deculturação dos índios e nas missões se baseará no castigo, nas proibições, e, portanto exercendo forte coerção pelo medo alijando a mulher na esfera da domesticidade e influenciará toda a América Latina.

Com efeito, a imposição pelo catolicismo às mulheres da imagem da Virgem e Mãe, que exaltava as virtudes femininas como castidade e abnegação, para a moral cristã o destaque dos cuidados com a sexualidade feminina.

O discurso religioso protestante baseado nos ideais liberais do capitalismo dos Estados Unidos, difundindo não só um pensamento, mas o estilo de vida, a visão de mundo, a postura ética e os hábitos de trabalho e poupança da sociedade norte-americana (ALMEIDA, 2007).

Os estudos de gênero descortinam no âmbito acadêmico as explicações essencialistas e deterministas sobre as desigualdades entre homens e mulheres, contribuindo com a busca em compreender a construção social e histórica dos corpos feminino e masculino.

Entretanto, os sujeitos pesquisados evidenciam a compreensão de trabalho ligadas aos determinismos históricos e sociais, apontando para a feminização do magistério, baseada na

⁵⁷ Vejamos o número surpreendentes avanços da tecnologia e a divulgação voltada para a estética corporal, não só como qualidade de vida, mas como pressagio de não permissão para o envelhecimento, e o culto da aparência como um capital valorado.

⁵⁸ Segundo Almeida(2007, p. 60), “os estudos de abrangem de modo geral toda a humanidade, é consenso entre os estudiosos do assunto que a adoção de seus princípios revela a disposição de não acatar o discurso da intransigência e da exclusão, dado que gênero não se refere a homens e mulheres tais como nascem, mas sim como se estruturam essas relações com diferentes poderes, comportamentos e sentimentos”.

divisão de papéis que se desdobra na divisão sexual do trabalho que compõem a educação infantil e as séries iniciais, caracterizando um campo de atuação predominante de mulheres.

Assim, as identidades de gênero são profundamente influenciadas pelas formas de organizar o trabalho pedagógico, que repercutem nas identidades de gênero profissionais. Entretanto, a escola como espaço de formação, constrói muitos significados sobre homens e mulheres que mostram suas referências sociais.

O PCM, a classificação livre os sujeitos organizam juntos os elementos em grupos utilizando seus próprios critérios. Então, o elemento representacional **amor**, foi agrupado pelos participantes junto ao elemento **espiritualidade** 52 vezes, e o elemento **paciência** 51 vezes seguida do elemento **vocação** 46 vezes. Então, a imagem do trabalho pedagógico apresenta uma forte relação com a influencia do quadro religioso brasileiro realizado pela docência.

O modelo de docência centrado nos aspectos que se aproximam maternidade, repele o trabalho pedagógico como um trabalho não cognitivo, já que ressalta o amor, dedicação, paciência como atributo do sexo feminino.

Mas, é possível ressaltar também os sujeitos pesquisado alocam **trabalho pedagógico** junto com o elemento representacional **planejamento** 62 vezes, e do elemento **apoio pedagógico** 58 vezes aparecem juntos e do elemento **estudo** 49 vezes, mostra um leve aumento de score dos itens, é possível inferir que os sujeitos que obtiveram uma posição diferenciada e custearam a sua formação continuada e/ou mesmo de experiências mais sistematizadas e, portanto, dominam melhor todas as etapas de seu trabalho, associa mais o trabalho ao efetivo planejamento, apoio pedagógico e estudo, isto é, se inclinam a condição de aprendente permanente e qualificam suas experiências em sala de aula.

Embora seja visível uma “negociação” do significado quanto a feminização do magistério, tais resultados traduzem um grande desafio para o campo da formação de professores, já que as práticas e as relações construídas estão permeadas pelas identidades de gênero de cada profissional, preponderando a dimensão cultural, social e histórica dos papéis prescritos a homens e mulheres, requerendo serem discutidos e avaliados quanto a implicação do exercício da profissão docente.

Atualizando a escola aberta para o novo, para o rompimento com as condutas sexistas, pelo fato de ser espaço de atuação de homens e mulheres, onde os cursos de formação precisam problematizar a fim de contribuir com a desconstrução com as dimensões afetivas e emocionais que questionam a semi-profissionalização, a desvalorização pelos próprios agentes do seu fazer, já que estar ligado a feminilidade.

O empenho de apreender como se manifesta a “confeção”, das representações sociais sobre o trabalho pedagógico do professor (a), ao passo que advertimos que estamos em busca de um conteúdo simbólico construído a partir das forças coercitivas que impedem de pensar sob outras formas, num movimento de desnaturalizar as formas estabelecidas.

Os efeitos simbólicos exercem um peso prescritivo nas práticas dos professores, de outro modo, os professores (as) são agentes de uma conversão do passado escolar na qual é marcado pela suposta igualdade formal que permeia toda a prática pedagógica, servindo como justificativa e mascara a indiferença quanto às desigualdades reais diante do ensino e dos bens culturais “transmitidos”, entretanto as exigências inerentes ao título acadêmico não cessa (BOURDIEU, 1998).

Assim, o que está implícito quanto ao exercício do magistério se refere a toda expectativa inerente ao título, carregado das atribuições inerentes ao desenvolvimento das habilidades escolares que o próprio professor protagoniza em sua trajetória escolar, e se repete no exercício do trabalho, evidenciando uma crise nas instituições de ensino superior em que a qualidade do processo não garante a ruptura com a influência do quadro religioso brasileiro.

Arroyo (2000), ao discutir a deformação do professor ao se inserir na prática escolar, evidencia que as condições de trabalho estão distantes do aprendizado na academia como um dos determinantes do fracasso do trabalho docente, em que o cotidiano está marcado pelo descompasso das teorias aprendidas e das teorias que sustentam as práticas escolares, sentindo sistematicamente o peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de um trabalhador mal assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, mas, sobretudo pelo fato de tudo isso não ser levado em conta quando se identificam as determinantes do fracasso escolar e ainda pela constatação de não dominar todas as etapas de seu trabalho.

Citemos o estágio que se constitui um momento de atenuar o choque com o cotidiano da escola, das ferramentas necessárias e duradouras, entretanto as instituições de ensino superior estão longe do cotidiano escolar. Assim, sem observarmos a crise do ensino superior, da importância do seu reflexo sobre a formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental, pensar o estagio encadeado dentro de um projeto do curso que vincule a pesquisa ao ensino e oportunize formação em serviço para os professores em exercício de sala de aula, pois isto reforça que estudar não faz parte do habitus do professor que está no exercício de sala de aula.

Pensarmos em trabalhar na formação com professores é pensar a partir da dialogicidade, consiste no saber produzir conhecimento com autonomia, assumindo a condição de sujeito e não como objeto, ao admitir a escola como um espaço marcado pela heterogeneidade e um aluno singular, assumindo uma perspectiva de pesquisador (GEDHIN, 2008).

Advertimos aqui não se tratar saber o procedimental o “como saber fazer” desarticulado das outras dimensões, entretanto, o domínio de todas as etapas do trabalho fortalece o estatuto epistemológico da profissão docente. No âmbito da legislação as mudanças enfatizam a preocupação com um curso genérico que não se relaciona em grande parte com a sala de aula, já que as disciplinas de metodologias são optativas ou curso de férias, como reconhece Ministério da Educação.

Embora o ministro não discuta as condições infra-estruturais de trabalho, obtivemos a unificação do piso salarial, de outro ponto as discussões internamente neste período em que grandes partes dos estudantes de pedagogia, que hoje são professores, viam seu status sendo ameaçado pelas discussões que previam a formação de ensino superior voltada para o ensino da educação infantil e ensino fundamental. Reconheciam as condições difíceis, o calor quase insuportável no verão, o excesso de crianças por sala, considerando ser indigno viver de 20 horas de trabalho. Ao ignorar as condições de formação continuada no que diz respeito a tempo, e tempo é qualidade social para construir-se professor (a).

A contribuição da teoria das representações sociais no campo das ciências humanas contemporâneas à medida que nos permite formular novas hipóteses para velhos problemas, possibilitando a construção de um discurso com um “assento social” (JODELET, 1996), vislumbrando um horizonte de vitalidade, transversalidade e complexidade, onde captar o conteúdo simbólico que mobiliza nossas ações. Nosso interesse como pesquisadora se refere como são produzidos e estruturados os sistemas em que se estrutura e que reconhecemos como habitus, ethos de posição ou identidade sociocultural.

Acessamos o misto imputado pelo ethos feminino produzido historicamente pelas instituições que corroboram para o delineamento de uma sociedade condizente com os valores hegemônicos, couberam as mulheres os cuidados e a proteção da infância, conseqüentemente a domesticidade tornava-se o fim ultimo. Já que aquelas que propunham a trabalhar fora deste espaço por necessidade ou por opção sofriam discriminação.

Moscovici trata da particularização de um objeto, pela apropriação em que se recria, ressignifica, na dinâmica pela qual atribuímos sentido. Assim, compreendemos que

simbolicamente não somos, estamos numa vir-à-ser marcado pela processualidade de nossas disposições internas e externas, que compõem-se como inseparáveis.

Pudemos constatar que os agentes são contingenciados pelas forças hegemônicas coercitivas que o fazem representa-se como exercendo o papel da mãe que por sua vez exige paciência, doação, amor, apontando para um registro da profissão docente como uma extensão do lar, um lugar difuso, que requer entrega unilateral numa sociedade ordenada pelo masculino, é como um não lugar, pois está isento de reconhecimento, de prestígio, facilmente ilustrado pelos comerciais do dias das mães que veicula a máquina de lavar, e tudo o mais que remete ao universo privado médio, e às vezes até em longo prazo.

Embora há duas décadas já se veicule nas mídias os produtos ligados aos cosméticos, não só como considerando o sentir prazer em se cuidar, mas também avisando que não se pode envelhecer. As diferenças entre os sexos eram naturalizadas pelas ideologias normativas que se ocupavam de disciplinar os corpos. Então, a partir das justificativas essencialistas surgem a inquietação do gênero, provocando questionamentos quanto as diferenças sexuais serem de ordem inata, inquirindo sobre as desigualdades sociais, políticas e econômicas entre homens e mulheres se fundarem em explicações de cunho ideológico que atravessa primeiro a religião e descamba na medicina e biologia.

Tal o grau de desprestígio que gozavam as mulheres, num mundo ordenado pela masculinidade: o público. Defendia-se a superioridade masculinidade nos discursos biologistas que afirmavam a capacidade de execução de operações que exigiam o raciocínio abstrato próprios das aprendizagens complexas.

Ressaltamos que o “desprestígio” não é algo generalizado também reconhecemos que não está estritamente relacionado a posição ocupada na hierarquia econômica, cultural e social, a relação de gênero é algo simbolicamente negociado. Entretanto, o ethos imputa aos agentes assumirem posições menos reflexivas e mais das acomodações sociais.

A desvalorização e a doação unilateral demarcam as representações com o que fazem, já que assumir a profissionalização docente implica em negar grande parte de sua identidade, onde ser professor está para a banalidade característica de uma sociedade em que as rupturas não alteram a ordem imposta pela masculinidade. As permanências aparecem no exercício do magistério ligados ainda aos cuidados e proteção não se relacionam com domínio das diversas, complexas e criteriosas etapas do trabalho. Ainda que em tempos de incerteza

A lucidez para nos depreendemos da representação social das professoras e professores o descortinar da história e seus efeitos co-relacionados requerendo um movimento em que se possam captar as permanências e rupturas, quanto a continua reafirmação da ordem

masculina, portanto, seria reducionista falar da “história das mulheres” ainda preso a um estágio de denúncia da mulher “vitimização” colocando-as como oprimidas, mas dos efeitos da opressão e sua força simbólica que move seu trabalho pedagógico.

Com efeito, pudemos detectar as marcas das concepções pedagógicas presentes ao longo da história da educação, que constituem o discurso circulante e contribuem para a formação de uma justificativa externando a responsabilidade do trabalho pedagógico.

Colocar um ponto final em um trabalho, é algo difícil, pois concluir o inconcluso, o que não está para ser encerrado, e que se atualiza a cada trabalho, que está para ser conhecido, refutado, aperfeiçoado, para justificar a concepção de outros objetos, que permitirão outros diálogos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ANDRADE, Maria Antonia Alonso. A identidade como representação e a representação como identidade. In: PAREDES, Antonia Silva M. OLIVEIRA, Denise Cristina (org). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. – Goiânia: AB, p.159-187, 2000.

ANDRADE, E. de A. **O saber e o fazer docente: a representação social do processo de ensino aprendizagem**. Tese de doutorado_ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas; Autores Associados, 2007.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: LARZARI, Raquel. BARBOSA, Leite (orgs). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. – São Paulo: UNESP, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**: - tradução: Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). – Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre, (1930-2002). **Coisas Ditas**; - tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Monteiro. – São Paulo; Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre, (1930-2002). **O poder simbólico**; - tradução Fernando Tomaz. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

BUSCHINI, Fabrice. **Analises da Facetas**: uma técnica para reunificar a estrutura e o conteúdo no estudo das representações sociais. – tradução de Brígido Vizeu Camargo. In: In: PAREDES, Antonia Silva M. Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais. – João Pessoa: UFPB, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorenci. – São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CANÁRIO, Rui.

CARVALHO, Paula J. C. **Estruturas, organização educação**: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: FISCHIMANN, Roseli (org). Escola Brasileira: remas e estudos. – São Paulo, Atlas, p. 48-71, 1987.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero e política educacional em tempos de incerteza**. In: HYPOLITO, Álvaro M; GANDIN, Luís Armando. (orgs). Educação em tempos de incertezas. 2 ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: Bórgus, Lúcia. YAZBEK, Maria Carmelita. WANDERLEY, Mariângela Belfore (orgs). **Desigualdade e a questão social**. - São Paulo: EDUC, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORRÊA, Mariza. **“Uma pequena voz pessoal”**. In: Cadernos Pagu Trajetórias do Gênero, masculinidades... UNICAMP, Campinas, SP: 1998.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão social do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si.** São Paulo: Editora Autores Associados, 1993.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Organizado por Michel Schröter; tradução; Vera Ribeiro; revisão técnicas e notas; Renato Janine Ribeiro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FREITAS, Luiz Carlo de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança;** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor:** um estudo crítico comparativo a teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto alegre: Artes Médicas: Sul, 1994.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. **Matrizes do Pensamento Psicológico.** Petrópolis, Vozes, 1991.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas – O Ratio Studiorum:** introdução e tradução. – Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRIEDMAN, Betty. **A mística feminina.** Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos.** Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1961.

GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em representações sociais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUTTAM, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. – São Paulo: Loyola, 1992.

HOORNAERT, Eduardo. (coord). **Historia da Igreja na Amazônia**: Comissão de Estudos da Historia da Igreja na América Latina (CEHILA). Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

JODELET, Denise (orgs). **As representações sociais**. Tradução de Lílían Ulup. – Rio de Janeiro: EduERJ. 2001.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbico. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. - Buenos Aires, Ediones Ciências del Hombre, 1978.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. – Lisboa: Edições 70, 1963.

MARX, Karl. **O capital**: o processo de produção do capital. Vol. I. e II. – tradução de Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MELO, Tiago de. **Estatutos do Homem**. 3ª ed. Editora Valer. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2001.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTEIRO, Marko. **A perspectiva de gênero nos estudos de masculinidade**: Uma análise da revista Ele Ela em 1969. sd Disponível em: <http://www.europrofem.org> Campinas, 1997.

MORGAN, L. H. **La sociedade Primitiva**, Ed. Lautaro, Buenos Aires, 1946.

MOSCOVICI, Serge. **A representação Social da Psicanálise**; traduzido por Álvaro Cabral. – Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social; tradução; Pedrinho Guareschi. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOURÃO, Armanda Rachel Botelho. **A fábrica como um espaço educativo**. – São Paulo: Scortecci, 2006.

NAGLE, Jorge. **Manifesto dos Pioneiros**: apanhado geral e algumas reflexões. In: Intelectuais, Estado e Educação. ARAÚJO, Marta Maria. XAVIER, Libânea Nacif. CARVALHO, Marta Maria Chagas. MORAIS, Maria Arisnete Câmara. PAIVA, Marluce Menezes. STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs). – Rio Grande do Norte: UFRN, 2006.

NÓVOA, Antonio. **O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas**. In: PROST, A. et al. Espaços de educação: tempos de formação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p.237-63.

_____. (orgs.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

ORTIZ, Renato (org). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. – São Paulo: Olho d'água, 2003.

PONCE, Aníbal, 1898-1938. **Educação e luta de classes**, tradução de José Severo Camargo Pereira. – São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, Jean (1896-1980). **A epistemologia genética**; - tradução Álvaro Cabral – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PISTRAK, M. M. **A comuna escolar**. Moscou Rabotnik Prosveshcheniva, 1924.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo Expressão Popular, 2002.

PRIORE, Del Mary, BASSANI, Carla. (org.). **História das mulheres no Brasil Colônia.** – São Paulo: Contexto, 2006.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar.** Brasil 1890/1930. Rio de Janeiro em São Paulo (1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres Educadas na Colônia.** In: LOPES, ElianeM. Teixeira; FILHO, Luciano Mendes F; VEIGA, Cyntia G. (orgs). 500 Anos de Educação no Brasil. 3 ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REY, Fernando Luiz Gonzaléz. **O Lugar social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito.** – tradução: Vera Lúcia Mello Joscelyne. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

REY, Fernando Luiz Gonzaléz. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** – tradução: Merceel Aristides Ferrada silva; revisão técnica, Fernando Luiz Gonzaléz Rey. – São Paulo: Pioneira Thompson Leraning, 2005.

RIVIÈRE, Angel. **La psicologia de Vygotsky,** Madrid, 1988.

ROAZZI, Antonio. **Categorizações, formação de conceitos e processos de construção de mundo:** Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistema conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensional. Cadernos de Psicologia, São Paulo, nº 1, p. 1-27, 1995.

ROAZZI, a. & DIAS, M.G.B.B. Teoria das facetas e avaliação da pesquisa social transcultural: Explorações no estudo do juízo moral. Em conselho Regional de Psicologia – 13ª Região PB/RN. **A diversidade da avaliação psicológica:** Considerações e práticas p. 157-190, João Pessoa, Idéia. 2001.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das representações sociais.** - Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia,** Cortez: autores Associados, 1984.

SILVA, Erineusa Maria da. (1968). **As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização.** – Vitória: Edufes, 2002.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** – Rio de Janeiro; Record, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte. Autentica, 1998.

TULESKI, Silvana Calvo. **Para ler Vygotsky: recuperando parte da historicidade perdida.** Dissertação de Mestrado. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Uem, Maringá, 1999.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch (1896-1934). **Teoria e método de psicologia.** – tradução Claudia Berliner. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch, (1896-1934). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores,** organizado por Michael Cole e et al; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WENZEL, Renato. **Professor: agente de educação?** – Campinas, SP: Papirus, 1994.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANANOU, Maria Helena Câmara Bastos (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. 1: séculos XVI-XVIII. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ANEXOS

(Anexo 1)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: A representação social do trabalho para o professor municipal de ciclo.

Pesquisadora responsável: **Rosângela Fernandes Torres**/Orientadora: **Arminda Rachel Botelho Mourão**

TCLE para professores

Nós estamos realizando um estudo sobre “A representação social do trabalho para os professores municipais de ciclo”. Todavia, precisamos de sua colaboração enquanto professor (a), para responder ao instrumento de associação livre de forma espontânea. Esclarecemos que sua participação não implicará em riscos, desconforto ou ônus, e a qualquer momento você poderá desistir de contribuir conosco.

Os pesquisadores não darão nenhum benefício em dinheiro ou algo em troca das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para esta pesquisa. Comprometemos-nos a prestar informação sobre todos e quaisquer procedimentos de coleta do estudo. Serão mantidos em sigilo por tempo indeterminado os dados pessoais ou de identificação dos envolvidos, tendo somente os resultados expostos de forma a não identificar os participantes, servindo para análise de pesquisa podendo ser veiculados em palestras, periódicos e outros meios que possam vir a divulgar conhecimento obtido as autoridades normativas de parâmetros legais da lei. Lembramos que sua participação nesta pesquisa poderá ter grande relevância em estudos na realidade de trabalho do professor (a), além de auxiliar em outras pesquisas neste campo de estudo.

Consentimento pós-informação

Eu _____ portador da CI nº _____ considero-me devidamente informado sobre o conteúdo do termo de pesquisa proposta, expresso de forma livre meu consentimento para inclusão, como sujeito de pesquisa. Sendo informado que meu número na pesquisa é _____ recebendo cópia deste documento por mim assinado. Contato com pesquisador pelo fone: 8115-6054 e 3239-0407 Endereço: Av. Des. João Machado nº 202-A aptº 05 Alvorada I.

Assinatura da(o) Participante ou

...../...../.....
Data

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador

(Anexo 2)

ASSOCIAÇÃO LIVRE Participantes da Pesquisa sobre Representação Social do Trabalho/fazer pedagógico

I - Por favor, observe a(s) palavra(s) abaixo e escreva as palavras que lhes vêm à mente nos espaços em branco. Por favor, não se identifique.

TRABALHO/Fazer pedagógico

Í	 Í
Í	 Í

II - Agora, enumere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadrinhos para pôr os números.

III - Dê o significado da palavra que você apontou como a mais importante, ou seja, a palavra indicada como a **nº 1**.

.....

.....

.....

.....

.....

(Anexo 3)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: A representação social do trabalho para o professor municipal de ciclo.

Pesquisadora responsável: **Rosângela Fernandes Torres** Orientadora: **Arminda Rachel Botelho Mourão**

TCLE para professores

Nós estamos realizando um estudo sobre “A representação social do trabalho para os professores municipais de ciclo”. Todavia, precisamos de sua colaboração enquanto professor (a), para responder ao procedimento de classificação múltipla de forma espontânea. Esclarecemos que sua participação não implicará em riscos, desconforto ou ônus, e a qualquer momento você poderá desistir de contribuir conosco.

Nós (as pesquisadoras) não daremos nenhum benefício em dinheiro ou algo em troca das informações obtidas, as quais serão utilizadas para a pesquisa. Comprometemos-nos a prestar informação sobre todos e quaisquer procedimentos de coleta do estudo. Serão mantidos em sigilo por tempo indeterminado os dados pessoais ou de identificação dos envolvidos, tendo somente os resultados expostos de forma a não identificar os participantes, servindo para análise de pesquisa podendo ser veiculados em palestras, periódicos e outros meios que possam vir a divulgar conhecimento obtido as autoridades normativas de parâmetros legais. Lembramos que sua participação nesta pesquisa poderá ter grande relevância em estudos na realidade de trabalho do professor (a), além de auxiliar em outras pesquisas neste campo de estudo.

Consentimento pós-informação

Eu _____ portador da CI nº _____ considero-me devidamente informado sobre o conteúdo do termo de pesquisa proposta, expresso de forma livre meu consentimento para inclusão, como sujeito de pesquisa. Sendo informado que meu número na pesquisa é _____ recebendo cópia deste documento por mim assinado. Contato com pesquisador pelo fone: 9978-2932 e 3239-0407 Endereço: Av. Des. João Machado nº 202-A aptº 05 Alvorada I.

 Assinatura da(o) Participante ou

...../...../.....
 Data

 Nome do pesquisador

 Assinatura do pesquisador

(Anexo 4)

PESQUISA A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO
PARA O PROFESSOR (A) MUNICIPAL DE CICLO¹

FOLHA DE PROTOCOLO

Sujeito nº _____

Q1. Sexo: a. () F b.() M;

Q2. Idade: _____

Q3. Tempo de serviço:_____ município: _____ estado:_____ outros:_____

Q4. Formação inicial: A. pedagogia () B. normal superior () C. outros() _____

Q5. Função: a. professora () b. coord. pedagógica () c. outros () _____

Q6. Estado civil: a. () casada; b. () solteira; c. () divorciada d. () viúva e. () outros.

Q7. Filhos: a.() não tem b.() 01 c.()02 d.()03 e.()04 Mora com: _____

Q8.Tempo de lotação neste distrito _____ ;

Q9.Motivo desta opção: a. () pessoais; b.() organização pedagógica da escola; c.() mudança de casa; d. () próximo da moradia

Q10. Renda familiar: a. () 1 a 3 salários mínimos b. () 4 a 6 c. () 7 a 9 _____

1) Classificação Livre (com o Cartão “Trabalho-Pedagógico”):

G1 _____ G4 _____

G2 _____ G5 _____

G3 _____ G6 _____

2) Classificação com Escala (sem o Cartão “Trabalho-Pedagógico”):

MUITÍSSIMO ASSOCIADA _____

MUITO ASSOCIADA _____

MAIS OU MENOS ASSOCIADA _____

POUCO ASSOCIADA _____

NÃO ASSOCIADA _____

OBSERVAÇÕES:

.....
.....
.....
.....

¹ Pesquisadora responsável Rosângela Fernandes Torres sob a orientação da Profª. Drª. Arminda Rachel Botelho Mourão.

(Anexo 5)

RESPONSABILIDADE

CORAGEM

COMPROMISSO

DEDICAÇÃO

AMOR

PACIÊNCIA

VOCAÇÃO

ESPIRITUALIDADE

CRIATIVIDADE

ALUNO

RELAÇÃO PROFESSOR-COMUNIDADE

FAMÍLIA

CONHECIMENTO

PESQUISA

PLANEJAMENTO

ESTUDO

RESPEITO

APOIO PEDAGÓGICO

MOTIVAÇÃO

REALIZAÇÃO

TRABALHO-PEDAGÓGICO

SALA DE AULA

(Anexo 6)

Quadro de pregas

Não associado	
Pouco associado	
Mais ou menos associado	
Muito associado	
Muitíssimo Associado	