



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

**Contribuições de Norbert Elias
para as Pesquisas em Educação**



REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFMG
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFG
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFP
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshiie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

LISTA DOS PARECERISTAS - (VOLUME 24, NS. 47 E 48)

Alda Junqueira Marin (PUC-SP)
Andreia Nunes Militão (UEMS)
Andreia Vicencia Vitor Alves (UFGD)
Carina Elizabeth Maciel (UFMS)
Celeida Maria Costa de Souza e Silva (UCDB)
Celi Correa Neres (UEMS)
Celia Maria Haas (UNICID)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Edlineide Jezine Mesquisa Araújo (UFPB)
Eurize Caldas Pessanha (UFGD)
Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
Fabio Perboni (UFGD)
Fernando Vendrame Menezes (SEMED)
Genylton Odilon Rego da Rocha (UFGA)
Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)
Gizele de Souza (UFPR)

Ordália Alves de Almeida
Diretora da Faculdade de Educação

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.
Prof. Dr. José Carlos Morgado
Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga, Portugal.
Profa. Dra. Mariëtte de Haan
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld
- Institute for the Study of Education and Development in
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands,
Holanda.
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra
Universidad Granada, Espanha.
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -
Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de
Documentación, Aulario María de Cuzmán, Madrid, Espanha.

Ilma Ferreira Machado (UNEMAT)
José Carlos Libâneo (PUC GO)
José Carlos Souza Araujo (UFG)
Kellcia Rezende Sousa (UFGR)
Luiz Carlos Novaes (UNIFESP)
Manoel Camara Rasslan (UFMS)
Marcus Vinicius Medeiros Pereira (UFJF)
Margarita Victoria Rodríguez (UFMS)
Maria Alice de Miranda Aranda (UFGD)
Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM)
Paulo Vinícius Baptista da Silva (UFP)
Ralf Hermes Siebiger (UNEMAT)
Raquel A. Marra da Madeira Freitas (PUC GO)
Reinaldo dos Santos (UFGD)
Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA)
Simone Albuquerque da Rocha (UFMT-Rondonópolis)

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editoras Científicas Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Margarita Victoria Rodriguéz

Doutora em Educação (UNICAMP)

margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPCEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Divisão da Editora UFMS

Tiragem

500 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

**DOSSIÊ
CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS
PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**

**LA FIGURACIÓN ESTABLECIDOS Y MARGINADOS
EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO**
Lucas F. Krotsch

13

**TRAJETÓRIA DE EGRESOS DO ENSINO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICO-FIGURACIONAL**
Reginaldo Célio Sobrinho
Edson Pantaleão
Silvani da Silva Wingler

29

**UN ACERCAMIENTO A LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS:
EXPERIENCIA, FIGURACIONES Y ESCENARIOS**
Dr. Diego Mauricio Barragán Díaz

55

**EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA DITADURA CIVIL-MILITAR:
COMPORTAMENTOS CIVILIZADOS**
Tony Honorato
Daniele Cristina Frediani Gusmão

71

**MENINAS, MULHERES E FEMININO: A EDUCAÇÃO E OS MODELOS
CIVILIZADOS NA INFÂNCIA**
Magda Sarat

91

**SOPHIE CHRIST: CÓDIGOS DE CONDUTA
DA JUVENTUDE FEMININA**
Rita de Cássia Luiz da Rocha
César Romero

115

UM DIÁLOGO ENTRE NORBERT ELIAS E MICHEL DE CERTEAU: ANÁLISE DAS
"PRÁTICAS FIGURADAS" EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS COMO PRODUTORAS
DE UM DISCURSO HISTORIOGRÁFICO SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO
Fernando Vendrame Menezes

135

O ENSINO DE CIDADANIA A PARTIR DA ACESSIBILIDADE URBANA
Edna Maria Ferreira de Almeida

157

ANÁLISE ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DO EMPIRISMO PARA
A PESQUISA NA ÁREA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA
Fábio Alexandre Ferreira Gusmão
Andréa Karla Ferreira Nunes
Simone Silveira Amorim

171

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
JULHO A DEZEMBRO DE 2017

189

CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

“o indivíduo se forma partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar” (ELIAS, 1994 [1987], p. 36)¹

Os artigos que compõem este Dossiê abordam dimensões institucionais, intelectuais, teóricas, metodológicas e culturais da educação, tomando como foco as contribuições de Norbert Elias, na perspectiva de apropriação de uma base teórica geral, capaz de analisar de forma transversal a multiplicidade de objetos no interior do campo educativo. Buscamos as contribuições de Elias pois para este autor, somos ‘sujeitos do conhecimento’ e ninguém pode adquiri-lo sem depender exclusivamente uns dos outros. Seu pensamento expressa que as teorias do conhecimento precisam “partir de um grupo de conhecedores que dividem um fundo comum de conhecimento, uma linguagem específica do grupo”², portanto, enquanto grupo de pesquisadores/as dividimos nossas investigações que se propõem a pensar os fenômenos sociais e educativos

¹ ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994 [1987].

² ELIAS, Norbert. Envolvimento e Alienação. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998 [1983].

considerando suas obras e teorias ao afirmar a inexorável interdependência das nossas relações sociais e parcerias nos processos de aprendizagem.

Numa sociedade cada vez maior é o intercâmbio entre as pessoas, mais estreitamente elas estão ligadas pelo fato de cada uma só poder sustentar sua vida e existência social em conjunto com muitas outras. (...) assim através de forças reticulares, produziram-se e se produzem na história períodos de florescimento e de declínio. Todas essas mudanças têm origem, não na natureza de indivíduos isolados, mas na estrutura da vida conjunta de muitos. A história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos(ELIAS, 1994 [1987], p. 44-45)³.

A par disso, abrimos este Dossiê com o artigo **LA FIGURACIÓN ESTABLECIDOS Y MARGINADOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO**, de Lucas F. Krotsch (UNLa-Argentina), que incorre pelo exercício de pensar a educação formal, a partir do conhecido trabalho de Norbert Elias, se expressando como um “ensaio teórico sobre as relações entre estabelecido e marginalizado”, reconhecendo o problema da desigualdade e o significado do público para o sistema educacional argentino. Em **TRAJETÓRIA DE EGRESOS DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOCIOLOGICO-FIGURACIONAL**, Reginaldo Célio Sobrinho, Edson Pantaleão e Silvani da Silva Wingler (UFES), discute o percurso de egressos do ensino superior, presencial e a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) Campus Cachoeiro de Itapemirim. Discussões essas apoiadas, especificamente, nas reflexões sistematizadas sobre o perfil do egresso, a empregabilidade, os fatores que facilitam e dificultam a inserção desse profissional no mundo do trabalho, bem como a aplicação dos conhecimentos apropriados durante o curso na área em que atua. Desenvolvemos esse debate pautando-nos na abordagem sociológica figuracional, conforme apresenta por Elias em suas diferentes obras. Na sequência, **UN ACERCAMIENTO A LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS: EXPERIENCIA, FIGURACIONES Y ESCENARIOS**, Diego Mauricio Barragán Díaz (UNEx-Colombia), parte da suposição que existem várias maneiras de interpretar as realidades de professores, alguns com fortes cargas valorativas de distância um pouco ou, em alguns casos, falsear as condições em que a atividade e o tecido social gerada a partir de seu trabalho é exercido. Diante disso, propõe uma abordagem sociológica da experiência de

³ ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994 [1987].

professores universitários, analisando as seguintes dimensões: a experiência de ser construído por seu trânsito na universidade; figurações geradas nas interações entre pessoas ou grupos que são vitais para o desenvolvimento do seu ensino e cenários significativos onde os professores agem e interagem. Em **EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA DITADURA CIVIL-MILITAR: COMPORTAMENTOS CIVILIZADOS**, de Tony Honorato e Daniele Cristina Frediani Gusmão (UEL) sob outro lugar de análise, particularmente, os livros didáticos da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), contribui ao discutir quais eram os comportamentos considerados civilizados divulgados pela/na veiculação de controles a serem interiorizados como autocontroles pela nova geração no período da Ditadura Civil-Militar. Nessa perspectiva temos em **MENINAS, MULHERES e FEMININO: a educação e os modelos civilizados na infância**, Magda Sarat (UFGD), à luz das referências teóricas de Norbert Elias, trabalha com fragmentos de vozes recolhidas a partir da história oral, compondo uma documentação com mulheres que, ao rememorar sua infância, contam sobre os modelos femininos na sua formação, apontando como se constituíram à vista de padrões, normas e regras de comportamento na educação feminina, direcionada por práticas e modelos “civilizadores” para as meninas. Por fim, **SOPHIE CHRIST: CÓDIGOS DE CONDUTA DA JUVENTUDE FEMININA**, de Rita de Cássia Luiz da Rocha (Faculdade Guairacá-PR) e César Romero (UNIMEP), que apresenta algumas evidências sobre percepções da composição do feminino produzidas pela circulação do manual de boas maneiras para a juventude feminina - *Taschenbüchlein des Guten Tones: Praktische Anleitung über die Formen des Anstandes für die Jugend weibliche* – de Sophie Christ (1889). Diante disso, a/o autora/r afirmam que a utilização desse impresso, serviu para apreensão de códigos de comportamentos, em seus preceitos e regras sociais, sendo efetivo para práticas femininas tanto na Alemanha quanto no Brasil no período histórico investigado, qual seja, início do século XX.

Por fim, entendemos fundamental o diálogo entre os campos do conhecimento e a investigação educativa a partir das contribuições da sociologia figuracional de Elias. E diante disso, uma maior aproximação com o seu pensamento, suas inúmeras perspectivas e abordagens, apontando caminhos nas reflexões educativas empreendidas em diversos e múltiplos contextos.

Na seção Demanda Contínua, composta por três textos, a saber: **UM DIÁLOGO ENTRE NORBERT ELIAS E MICHEL DE CERTEAU; O ENSINO DE**

CIDADANIA A PARTIR DA ACESSIBILIDADE URBANA e ANÁLISE ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DO EMPIRISMO PARA A PESQUISA NA ÁREA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA. O primeiro texto, busca delimitar a constituição do entendimento de “práticas figuradas” como repertório teórico-conceitual, a partir do entrelaçamento dos conceitos de práticas, de Michel de Certeau, e de figuração, de Norbert Elias. Este entrelaçamento permite a análise de produções acadêmicas que investigaram a implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande. O segundo, da autoria de Edna Maria Ferreira de Almeida (UFG), incorre sobre reflexões acerca da acessibilidade urbana e o ensino de cidadania nas aulas de Geografia, partindo da importância de trabalhar cidadania na sala de aula, instigando os alunos há uma conscientização do seu papel na sociedade. E, finalizando, Fábio Alexandre Ferreira Gusmão, Andréa Karla Ferreira Nunes, Simone Silveira Amorim (UNIT - Universidade Tiradentes), discutem o conhecimento científico com o objetivo de analisar as contribuições do Empirismo para a área da avaliação em larga escala, que acontece no Brasil. Para tanto, fundamenta-se nas obras de: Joannes Hessen (1999), John Locke (1999), Mario Bunge (1980) e Karl Popper (1994) e pesquisas da área de avaliação educacional, e utiliza a pesquisa bibliográfica.

Fechando esse Dossiê apresentamos os Resumos das dissertações defendidas neste Programa de Pós-graduação, no período de julho a dezembro de 2017.

Desejamos boa leitura!

**Magda Sarat, Ademir Gebara,
Lucas Krosh &
Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Dossiê

Contribuições de Norbert Elias
para as pesquisas em educação

LA FIGURACIÓN ESTABLECIDOS Y MARGINADOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Lucas F. Krotzsch

Universidad Nacional de Lanús
(UNLa-Argentina)

Como señala Pierre Bourdieu, “Para comprender que sucede en lugares que, como las urbanizaciones [cités] o los “conjuntos urbanísticos”, y también muchos establecimientos escolares, reúnen a personas a las que todo separa, obligándolas a cohabitar, sea en la ignorancia o la incomprensión mútua, sea en el conflicto, latente o declarado, con todos los sufrimientos que resulten de ello, no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado” (BOURDIEU, 1999, p.9)

Una pregunta central para este trabajo es qué une a los grupos que integran una sociedad (en este caso la argentina) como para que esta sea algo más que individuos aislados que comparten un espacio geográfico legal. Y una respuesta general es que los unen sentidos construidos colectivamente en relaciones signadas por diferenciales de poder que se institucionalizan y naturalizan. Estas estructuras, materiales y simbólicas, configuran un “nosotros” y encubren una profunda diferenciación entre grupos. En determinadas circunstancias, por ejemplo cuando se reduce el diferencial de poder entre grupos, este “nosotros” se descompone y dicotomiza en “nosotros” y los “otros” poniendo en entredicho la identidad relacional de la figuración.

Elaboraré este ensayo a partir de los aportes que Norbert Elias hace tomando como caso la pequeña comunidad de Winston Parva. Elias muestra allí una problemática típicamente humana: el diferencial de poder entre grupos y el sentimiento de superioridad de los más poderosos respecto a miembros de otros grupos interdependientes. Pensaré esta problemática incorporando al sistema educativo argentino y cómo se configura este a partir de la interdependencia entre grupos.

Partiré del supuesto que la educación no se ha convertido en una herramienta de igualación entre individuos y grupos desiguales. El “no” de la frase anterior no es absoluto sino relativo. Quiero decir que la educación iguala en un proceso de individuación que lanza a los sujetos a ser únicos responsables de sus éxitos o fracasos mientras que se mantiene una figuración del tipo “establecidos y marginados” que conserva, a través de los diferenciales de poder, la relación de desigualdad entre grupos que componen una sociedad, en este caso, la argentina.

La educación, entonces, no funciona como herramienta de igualación social en términos del reparto y reaseguramiento en la adquisición o internalización de los diversos recursos valorados por los distintos grupos. Por el contrario, reproduce las diferencias en diversas escalas en las que, en el mejor de los casos y no en términos individuales sino grupales, se produce un resultado de suma cero es decir que nadie gana ni pierde en términos del diferencial del poder material y simbólico.

Mientras que el acceso al sistema educativo no sea universal en todos sus niveles, único su tipo de gestión y la oferta no deje de distinguir entre calidad de clientes con “capacidades”¹ culturales, económicas y sociales diversas no se podrán superar o disminuir drásticamente las desigualdades. Ni hablar de la necesidad de superar el empecinamiento de pensar al sistema educativo escindido de un sistema económico al cual se encuentra fuertemente subordinado. Al principio y al final del camino, la suerte para los grupos sociales está echada salvo casos excepcionales. Repito esto último para no generar malos entendidos. La inclusión que se le pide al sistema educativo es para hacerse efectiva en otro sistema, cuya norma es la exclusión y/o la reproducción de la desigualdad. Muchas veces para salvar ideológicamente a la educación, sobre todo pública, de esta tragedia se la piensa aislada para dotarla de su ilusión emancipadora.

La educación formal, en general y en todos sus niveles, ayuda a reproducir los ghettos materiales y simbólicos dentro de la sociedad otorgando a esta una falsa conciencia de homogeneidad y cohesión. La educación ofrecida y recibida, en este sentido, funciona como frontera que distingue y legitima es-

¹ Considero que la idea de capacidades diversas implica *per se* definidas y establecidas por grupos que logran imponer sus sentidos. Al mismo tiempo, definir capacidades implica hacer lo mismo con las “discapacidades” en una suerte de analogía con lo que sucede entre “atributo” y “estigma”.

pacios sociales y diferenciales de poder entre ellos. Pero los campos nunca son totalmente autónomos. Se definen hacia su interior, en alguna medida, por la relación con otros campos. De esta manera, lo que se pone en juego entre los distintos “tipos” de educación, son los atributos otorgados por los campos con mayor diferencial de poder como para imponer su valor sobre otros campos. Y son los grupos sociales los que distribuyen estos valores en sus interrelaciones con otros grupos.

Se puede pensar limitadamente en otros mundos posibles pero se actúa reproduciendo el actual. Es un mundo sostenido por necesidades innecesarias, diría Karl Marx. En este sentido, el sistema educativo es funcional a su sosténimiento.

Se piensa en el sistema educativo como una construcción aislada e ideal, desde un deber ser sin anclaje en el ser efectivo, salvo en su vinculación con el trabajo (más que el empleo). El ideal educativo debe ir acompañado con el ideal de sociedad en su conjunto y con un conocimiento acabado de las configuraciones o figuraciones en las que esta se inserta y de la que es a la vez producto y reproductora. Se deben comprender las tensiones manifiestas pero, sobre todo, aquellas que no son tan fácilmente visibilizadas. Es el caso, por ejemplo, de la necesidad de incluir en la “educación popular” a las llamadas élites, a “los establecidos”.

Estos sectores se han retirado a la esfera de lo privado, en contraposición de lo popular y lo público. Tenemos, en este sentido, que incluir/los en lo popular. Habitualmente se considera que es el “oprimido” el que debe tomar conciencia de su situación. Considero que esta conciencia debe cooptar al “establecido”, haciéndolo parte, incluyéndolo, objetivando su lugar “marginal” a partir de concepciones más amplias de lo “público” y “popular”.

Nuestro sistema educativo genera una fuerte tensión con nuestro sistema político. Por un lado aristocratiza nuestra democracia alejando de ella lo popular y lo público. En esta tendencia los establecidos se convierten en garantes de la civilización enfrentando y obturando la irrupción de la barbarie más allá de los límites tolerables/necesarios por y para este grupo. Por otro lado, y paradójicamente, se produce una democratización de nuestra aristocracia. Considerando a ésta como el gobierno *de facto* no solo de quienes se creen mejores sino de quienes creyéndolo convencen a los demás –que no lo son-

de ello. Este grupo de los mejores, estos establecidos, lo son en una figuración en la cual pierden el control racional a largo plazo tanto de sus intereses como de sus voluntades: son los “verdaderos dueños de la Argentina” pero no tienen el control absoluto sobre ella. Con la inclusión en la participación política (a lo largo del último siglo), y aún con un fuerte control sobre la redistribución de la renta, se abre un camino complejo respecto a las tensiones entre establecidos y marginados. La inclusión necesaria para los intereses de ambos grupos tendió a disminuir en algunas esferas el diferencial de poder entre ellos. Luego de los momentos de mayor igualdad se siguieron otros en los que se tuvo que pasar de las sutilezas de la violencia simbólica a la crudeza de la violencia física².

Este sistema y este juego de interdependencias originaria, lejos está de ser una cuestión del pasado. Puede trazarse una importante línea de continuidad entre los momentos fundantes y nuestros días. Este ejercicio, en este sentido, pretende aportar cuestiones de fondo a ser pensadas y repensadas que aperten una mayor comprensión en pos de promover trasformaciones profundas en la sociedad en que vivimos.

Podemos establecer arbitrariamente que nuestro sistema educativo nace con la promulgación de su primera Ley nacional específica, en el año 1884, la Ley 1420 durante el 1er. gobierno del Presidente Julio Argentino Roca (1880-86 y 1898-1904). El Estado argentino busca a través del sistema educativo consolidar un espíritu nacional y con este su legitimidad. Este espíritu implica construir una comunidad homogénea. Desde los valores desde los cuales se pensaba dicha homogeneidad implicaba, indefectiblemente, la imposición de una concepción de superioridad de un grupo sobre la totalidad de grupos que conformaban los límites geográficos/políticos del territorio argentino. Veamos algo del espíritu de la Ley 1420 en sus Art 6ºy 8,

El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia

² Los períodos de fuerte ampliación de derechos fueron seguidos – siempre - por crudos momentos de recorte. Ejemplo: Irigoyen (década de 1920) – Década Infame (década del 30); Perón (1946-1955) – Revolución Libertadora (1955 hasta fin de la proscripción del peronismo en 1973); Regreso de Perón (1973) – Golpe cívico/militar (1976); Alfonsín y el regreso a la democracia (1984) – Gobierno de C.S. Menem (1989-1999); Gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner (2003-2015) – Gobierno de Mauricio Macri (2015).

particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional.--Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica.--Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería.

Art. 7º En las escuelas públicas se enseñarán todas las materias que comprende el mínimo de instrucción obligatoria, desarrollándolas convenientemente según las necesidades del país y capacidad de los edificios escolares.

Estos artículos marcan la dirección (la instrucción) de la enseñanza en términos de los mínimos requeridos para educar al ser argentino. Se resaltan “las necesidades” del país pero, ¿quién/o quienes son el país? ¿qué valores representa ese país para ese quien o quienes? Estas preguntas implican desde ya que necesidades o “mínimum” para unos pueden no serlo para otros; necesidades necesarias para unos pueden, en principio, representar necesidades innecesarias para otros. En todo caso la homogeneización se logrará cuando las necesidades sean aceptadas como necesidades, a secas, del país...en “unos” y en “otros”.

Queda claro que La Ley marca una dirección. Y este sentido es fundante de un proceso de civilización que podemos rastrear y corroborar hasta el día de hoy. A nadie, o a casi nadie (incluido quien escribe) se le ocurre criticar una Ley bisagra como la 1420 para la educación pública sin aclarar, como yo lo haré reiteradamente en este texto, que no se está en contra de la educación pública sino que, como es mi caso por ejemplo, intento pensarla más allá de lo establecido y repensar el sentido de lo público que se trasluce en ella.

La conciencia nacional se debía crear a imagen y semejanza de valores europeos del Iluminismo que los recién llegados a las tierras llamadas por ellos mismos americanas traían en sus barcos. Queda claro que esos valores no son guaraníes, caingua, quechuas, araucanos, aimaraes o tehuelches (culturas originarias de estas tierras). Estas culturas eran las establecidas en estas tierras hasta que llegamos. Litros de sangre y tinta los convirtió en forasteros/marginalizados en su propia tierra.

Lo que también es cierto es que se le ha prestado más atención a cómo el sistema educativo incipiente, representado por la Ley 1420 del año 1884,

introducía a la conciencia nacional a los inmigrantes europeos que como la misma Ley creaba esa conciencia sobre los “establecidos” en estas tierras para crear una conciencia europea, o por lo menos como se señala más arriba, “moderna” en términos “occidentales”. Es importante señalar, aunque no se desarrollara aquí, que las olas migratorias de finales del siglo XIX y principios del XX, provinieron básicamente de Europa integrando así, con el tiempo, el grupo de los forasteros. A estos últimos grupos de “recién llegados” también se los buscó asimilar a través del sistema educativo. Este proceso migratorio continua, luego desde países limítrofes, a partir de mediados del siglo XX.

Dicho esto, es momento de aclarar también, que no quiero decir que este sistema educativo público no haya abierto procesos de inclusión y posibilidades u horizontes para diversos grupos antes excluidos de “esas” posibilidades u horizontes. Pero es cierto que como ha abierto horizontes ha cerrado otros. Esto nos obliga a pensar, por ejemplo, en qué dirección incluye y que horizontes ilumina. No es un ejercicio fácil para mí el que me propongo hacer en este ensayo, sin duda. Y no lo es justamente porque pone en tensión mi “yo” con el “nosotros” que integro, en gran medida, por la educación que he tenido dentro del sistema en cuestión y sus posibilidades y horizontes factibles.

Lo que me más me inquieta en este sentido es la alta incapacidad de pensar mundos posibles a partir del que nos toca vivir gracias a defensas irreflexivas estructurales y egoístamente interesadas sobre lo establecido (tomando en este caso “establecido” como esos horizontes posibles). Esta Ley, la 1420, fue fundante no por ser la primera específicamente referida a la educación sino porque logró ejecutarse e instalarse hasta el punto de considerarse portadora de valores sin los cuales se es humanamente inferior.

Recuerdo el maravilloso texto de Michael Apple *Educar “como Dios manda”: Mercados, niveles, religiones y desigualdad* en cuya introducción señala con ironía,

La veda en educación sigue abierta. Medios de comunicación, candidatos a cargos públicos, expertos conservadores, dirigentes empresariales... al parecer, casi todo el mundo tiene opinión sobre lo que va mal en educación. Mis sentimientos acerca de toda esta atención son encontrados. Por un lado, ¿qué puede haber de malo en traer a un primer plano los problemas relacionados con lo que la educación hace y debería hacer? Como alguien profundamente comprometido con el pensamiento y la acción en relación con la educación, más bien me com-

place ver que las conversaciones sobre la enseñanza, los currículos, la evaluación, la financiación y tantas cosas más no se ven como el equivalente lógico de las conversaciones sobre el tiempo. El hecho de que estas discusiones suelan ser acaloradas también es algo de lo que alegrarse. Después de todo, lo que nuestros hijos deben saber y los valores que ellos deben encarnar son un negocio muy serio (Apple, 2002, p. 15)

Más adelante en su libro, Apple nos introduce en lo que podríamos denominar “carreteras de sentido” que orientan (y limitan) nuestros marcos posibles desde los cuales pensamos esta educación. Estructuras de sentido que no solo son resguardadas por intereses concretos y racionales como podrían ser los de los “expertos conservadores” y “dirigentes empresariales” entre otros señalados en el párrafo citado. Estas estructuras están internalizadas y son vividas como naturales y fijas cuando pensamos que algo va mal en educación y que en consecuencia deberíamos ir en una dirección u otra. Apple nos invita a discutir y poner en entredicho esas carreteras de sentido para proponer otras posibles que normalmente ven obturadas sus condiciones de posibilidad. La dimensión de lo público, la democracia no solo como forma de gobierno sino como práctica política correspondiente con esa dimensión de lo público y, el llamado “mercado” no son dimensiones ajenas a la hora de pensar al sistema educativo.

La Ley Federal de Educación (N°24195), del año 1993, promulgada más de un siglo después de la Ley 1420, sostiene en su artículo 6to que,

El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal , que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.

Al igual que la Ley 1420, la 24195 busca formar al ciudadano argentino “como Dios manda”, es decir, como tiene que ser. ¿Y cómo tiene que ser? De acuerdo a los valores establecidos. Y si bien es cierto que los valores en una sociedad no son exclusivos de un grupo que los impone según intereses claramente racionales queda claro que estos, representados por nuestros marcos

normativos del sistema educativo, representan a los hijos de la colonia que deciden independizarse pero no dejar de ser hijos. Estos valores recién llegados se instalan con sus hijos en tierras marginales (o forasteras) pronto trocando ese diferencial de poder.

Esto puede sonar obvio pero, en tanto lo que “es” no se piensa regularmente, se acepta como dado. Y estos valores a lo largo de la historia se han ido extendiendo y generalizando. Y terminan expresándose en estructuras sociales y psíquicas donde las desigualdades quedan adormecidas y naturalizadas.

Francois Dubet en “¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque pensamos lo contrario)” (DUBET, 2015) se pregunta cómo puede ser que el 99% de la sociedad se someta al grupo económicamente más fuerte que representa al 1% de esa sociedad. Una respuesta que podemos arriesgar en la línea que venimos trabajando aquí es que el 99% de la sociedad comparte con ese 1% los patrones culturales que hacen de esa desigualdad una desigualdad legítima. Es decir, producto de estructuras sociales y económicas naturalizadas corridas de los diferenciales de poder entre grupos y lanzadas a dinámicas estructuradas y estructurantes psico y sociogenéticas (diría Norbert Elías).

Las formas de pensarnos se encuentran inducidas socialmente y se manifiestan tanto en conceptos que estructuran dicho pensamiento, las formas de proceder socialmente aceptadas y los sentimientos que expresamos o dejamos de expresar. Y es importante entender, desde una perspectiva fuertemente elisiana, que el control social que estos mecanismos suponen escapa a la capacidad de planificar acciones y mantenerlas dentro de un proceso racional lineal. Esta perspectiva acepta que el control racional de las acciones de los seres humanos sobre estas, es relativo. En todo caso, y esto es lo que ha pasado con la Historia, lo que se produce es una racionalización *ex post* de dichos acontecimientos haciendo de ellos un proceso ordenado e intencional de los actores o grupos sociales. La paradoja que se consuma aquí es que en la medida en que el ser humano ha ido aumentando su control sobre la naturaleza no humana, ha ido perdiendo el control de su propia naturaleza.

Nuestra historia como Nación moderna es una historia que se ha ido transformando y ha sido transformada por la sociedad de los individuos que la componen ¿Cómo es esto? Las emociones individuales, por ejemplo que manifiestan el sentir nacional, son características de un individuo o ser nacio-

nal que solo puede ser comprendido en su complejo juego de interrelaciones sociales que lo conforman como tal. Para esto, las agencias de socialización como lo es la escuela, juegan un papel trascendental. De hecho era “la escuela” la encargada de aglutinar ese ser nacional para institucionalizar emocionalmente al Estado argentino y aún con menos intensidad que en sus momentos primigenios, sigue siéndolo.

El relato sobre “el descubrimiento de América”, y hasta no hace muchos años su festejo el 12 de octubre “día de la Raza” en su conmemoración muestra como un grupo no solo es capaz de liquidar la existencia física y cultural de otros grupos considerados inferiores sino también la de imponer sobre esos grupos la creencia de su propia inexistencia. La misma existencia del más débil, en ésta dirección, se reconoce por el sentido que otorga/impone el “recién llegado”. Este no llega solo. Llega con un diferencial de poder que irá pasando de formas brutales de imposición de sus creencias a tecnologías más sofisticadas de dominación.

Finalmente, como ya se ha señalado, el patrimonio cultural hispanoamericano se impone como valor de los ahora establecidos en tierras forasteras. Su sistema religioso, económico, político es impuesto desde la aniquilación física y cultural del “otro” y de esta manera “marginado”. La existencia previa de éste deja de ser cuando fue nombrado o renombrado, descubierto. Así, lo que fue un descubrimiento para unos implicó un extravío para otros. Y finalmente desde ésta amalgama, tensiones y contradicciones discutimos el sentido de lo público, de lo privado, de “nosotros” y de los “otros”.

Es necesario resaltar, como se lo ha hecho más arriba, que el grupo de los forasteros tiene dos grandes vertientes que lo componen. Por un lado las culturas originarias de estas tierras y por el otro las corrientes migratorias básicamente provenientes de España e Italia entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Inclusive este último grupo fue, y aún lo es retrospectivamente, estigmatizado por provenir de las zonas más atrasadas del “viejo” continente³

³ Interesante lo que sugiere la idea de “viejo” continente respecto a la propuesta de Elias a partir de la figuración establecidos-marginalizados. De alguna manera lo viejo está presente antes que lo nuevo...y ha tendido a imponer a partir de esto una idea de cuna de la cultura occidental, por lo tanto superior en términos culturales. Planteo estas cuestiones para seguir trabajando...inclusive la occidentalidad se da desde un punto establecido arbitrariamente por grupos que luego imponen las perspectivas occidentalmente centradas como legítimas.

No hay una respuesta única, entonces, a la pregunta ¿Quiénes somos? Lo seguro es que no somos tanto una cosa u otra como algo muy distinto a un poco de cada una. Y por eso pensarnos debe ser un ejercicio constante. Por esta razón aquí no se trata de ir en contra de la historia de la escuela y la educación pública de la cual soy parte y defensor. Se trata de pensar y re-pensar de manera inagotable en busca de respuestas que nos abran caminos posibles a recorrer (carreteras en términos de Michel Apple).

Elias se pregunta, ¿Qué llevó entonces a la gente que constituía el primero de estos dos grupos a postularse a sí misma como una clase de persona superior y humanamente mejor? ¿Qué recursos de poder los habilitaban para consolidar su superioridad y para crear la mala fama de gente se clase inferior a los del otro grupo?

En el caso de Winston Parva estos grupos tenían como único diferencial de poder haberse asentado en esta comunidad en momentos distintos. Los establecidos eran residentes de dos o tres generaciones a diferencia de los forasteros, recién llegados. Elias propone esta figuración en pequeña escala como universal, es decir como susceptible de ser encontrada en sociedades más complejas o segmentadas, donde los diferenciales de poder pueden ser distintos al mero tiempo de residencia en el lugar.

En el caso que aquí nos ocupa el tiempo de residencia no es un diferencial de poder que no pueda quedar minimizado por el monopolio de armas más sofisticadas y/o tecnologías organizacionales capaces de transformar los primeros momentos de violencia material en sutiles tramas de violencia simbólica. Jaques Rancière, en esta dirección sostiene que,

... el móvil que anima el movimiento de las masas es el mismo que el de los espíritus superiores, el mismo que hace mover a la sociedad sobre sí misma de época en época: el sentimiento de desigualdad de las inteligencias, ese sentimiento que sólo distingue a los espíritus superiores al precio de confundirlos en la creencia universal" (RANCIERE, 2007, p.143)

La dualidad del sistema educativo: gestión privada y gestión público

Considero que la dualidad del sistema de educación pública entre dos tipos de gestión, un subsistema de gestión pública y otro de gestión privada, es una de las explicaciones respecto a cierta conservación de los diferenciales

de poder entre el grupo que impuso un modelo de país a partir de la segunda mitad de siglo XIX. Las élites económicas y culturales en Argentina, tienen canales propias de formación y de reproducción. Esto está muy bien demostrado en varios trabajos en los que se destaca, en los últimos tiempos, el realizado por Victoria Gessaghi titulado “La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito”. Como señala la autora,

En la Argentina no se estructuró un sistema de formación de las élites como en otros países. La matriz republicana e igualitaria de nuestro país lo impidió. Sin embargo, las clases altas conformaron un espacio de instituciones propias que les garantizó una socialización <<entre nos>>. La expansión de los diferentes niveles del sistema a la vez que los sectores más acomodados cooptaban determinadas instituciones, sin intervención estatal, permite hablar de una <<democracia segregadora>> en el sistema educativo. La creación de escuelas propias del sector puede entenderse en el mismo sentido: la clase alta se ha beneficiado de la mirada permisiva de las políticas de Estado y de la transferencia a la <<libre competencia>> de la definición de un espacio de socialización <<conocido y familiar>>. Si bien el Estado no evitó la conformación de esos espacios, tampoco los certificó: no participó –ni participa- deliberadamente de la formación de las élites. La fluidez, la experiencia igualitaria y la falta de sólidas y perdurables nociones de jerarquía, rasgos emblemáticos de nuestra sociedad, aseguraron el fracaso de las reformas elitistas (Gessaghi, 2016, p250-251)

El párrafo precedente me parece emblemático para volver a Norbert Elias y su concepción respecto al control racional y planificado de los individuos sobre la complejidad de los procesos sociales a largo plazo. La interrelación entre grupos en Argentina ha producido en términos educativos un proceso de largo plazo en el que se puede observar una tensión importante entre la democratización de dicha interrelación y la aristocratización de esta democratización. Con esto lo que quiero decir es que en la medida que los procesos de democratización y movilidad social que el sistema educativo promueve se contraen los diferenciales del poder poniendo en entredicho las reglas de sumisión entre grupos e impactando sobre el sistema político. Para dar un ejemplo de esto: mientras el diferencial de poder no se ve amenazado, el sistema tiende a democratizarse y a promover la inclusión. En la medida que los grupos dominantes perciben la amenaza sobre su situación, este proceso se contrae. Podemos ilustrar el ejemplo con la proscripción del peronismo durante 30 años del siglo XX, los golpes de Estado cívico-militares o los procesos de socialización de la deuda privada.

El sistema educativo no deja de ser parte de estas tensiones y arriesgaría la hipótesis que los sectores que hoy desfinancian el sistema educativo de gestión pública son los mismos que hace más de un siglo lo instalaron y la promovieron con la Ley 1420 como emblema. La inclusión ya no les funcional o sus efectos se les han ido de las manos.

Las instituciones educativas, si bien siguen cumpliendo un rol fundamental como agencias socializadoras, hoy compiten con otras como los medios de comunicación y las redes sociales. Dicho esto, es importante entender que en este momento la concentración de poder en manos de estos medios nos permitiría sostener que son monopólicos.

Como señala Adam Przeworski,

El último baluarte contra las amenazas a la propiedad era la fuerza bruta. Sin embargo, los sistemas institucionales a menudo resultaron trincheras muy efectivas. A los pobres se les enseñó que sus intereses eran representados por los ricos, a las mujeres, que eran protegidos por los hombres, a los <<incivilizados>>, que necesitaban ser guiados por sus colonizadores. Cuando el temor por la propiedad tomaba fuerza, el autogobierno, la igualdad y la libertad se revestían de elaboradas construcciones intelectuales para hacerlas compatibles con el gobierno de pocos. (PRZEWORSKI, 2010, p.251)

Esta cita es muy sugerente para iniciar las conclusiones. Comenzaré con la idea de los sistemas institucionales “como trincheras”. Uno de los invalora- bles aportes de Norbert Elias a la sociología es incentivar a la misma a adentrarse a la difícil tarea de comprender procesos de largo plazo sumando el control que los grupos tienen sobre dichos procesos. Y aquí retomo como disparadora la idea de instituciones y trincheras de Przeworski.

El sistema público de enseñanza en Argentina ha sido un factor importante de movilidad social a la vez que ha resguardado en cierto modo los diferenciales de poder entre los grupos que conforman la sociedad local. Hemos visto que si por un lado estas instituciones incluyen lo hacen dentro de un universo simbólico que ni es neutral ni deliberadamente tendencioso hacia ningún grupo. En todo caso el mundo de lo posible en el marco de este universo simbólico se encuentra delimitado por la configuración que yo he recortado a nivel local pero que se inserta en otras redes de interdependencia que superan las fronteras nacionales.

Sin duda que el sistema educativo ha promovido el ascenso social engrosando los sectores medios. Ha sido también crucial en el proceso de inclusión política de actores antes excluidos de funciones directivas en el ámbito gubernamental. También es cierto que dicha promoción se ha producido dentro de la figuración planteada en este trabajo y que si bien las relaciones de fuerza se han acrecentado en determinados momentos y han disminuido en otros la figuración se ha mantenido. A modo de paroja, en los momentos en que se acentúo la inclusión fue también más intensa la conflictividad social y política. Es cuando “los verdaderos dueños de la Argentina” reaccionan de forma más o menos violenta material y simbólicamente para re establecer su poder (o creer que lo hacen). Sin duda hoy estamos viviendo uno de esos momentos. Luego que en los primeros 12 años del siglo XXI, más precisamente entre 2003 y 2015, se produjera una profunda movilización y activación política, de los llamados despectivamente por estos dueños “sectores populares”, se vive hoy una suerte de “restauración como Dios manda” (a partir de 2015).

Al mismo tiempo, el movimiento feminista en defensa de la vida de las mujeres más pobres que todos los días mueren a causa de abortos clandestinos realizados en las peores condiciones de salubridad inyecta nuevos aires y esperanzas. Alimentan con su lucha las condiciones de posibilidad para la transformación social manteniendo a la sociedad inquieta. Esta sociedad inquieta, de forma paroja como ya lo he dicho, es tanto producto de nuestro sistema educativo como limitada por él. Este es el fondo de la cuestión y de la provocación de este ensayo.

Es probable que haya tratado temas complejos de forma muy superficial. De lo que estoy convencido es que necesitamos plantear cambios profundos en nuestras instituciones democráticas y la escuela es una de ellas. No puedo dejar de pensar en profesores que vuelan por los aires por explosiones de gas provocadas por el abandono y la desidia institucional⁴. No puedo dejar de pensar que capaces somos de convivir con la miseria y el abandono haciendo de esto casi parte del paisaje. No puedo dejar de pensar el sentido de lo público que implica esta naturalización, que si viviera en carne propia un ser queri-

⁴ En los primeros días de agosto de este año 2018 un auxiliar y la vicedirectora de una escuela de gestión pública de Moreno (Pcia de Buenos Aires) murieron tras explotar una garrafa de gas. Esto sucedió pocos minutos antes que los estudiantes ingresaran al establecimiento para comenzar su día de estudios. Este hecho provocó gran revuelo respecto al estado (en términos de infraestructura) en que se encuentran los establecimientos educativos públicos.

do cercano nos provocaría un dolor insoportable⁵. No puedo dejar de pensar cómo las lógicas institucionales de sectores progresistas con los cuales comparo visiones del mundo terminen priorizando la subsistencia institucional que ir a fondo con las causas que dieron origen a dicha institucionalización⁶.

Sin duda vivimos un proceso de individuación que nos lleva a pensar, por ejemplo, que el niño que deja el colegio es tan responsable de su suerte como yo de la mía. Sin duda esa lógica nos envía a una lenta agonía como sociedad de la cual saldremos todos perdedores.

El sistema educativo, visto como sistema, desconoce que es un subsistema subsumido en tensiones entre campos, es decir, otros subsistemas. Que el mismo, por esta condición y desconocimiento, reproduce asimetrías. Repensar el sentido de lo público, como un bien de “todos”, se hace indispensable si queremos repensar el problema de la igualdad y la desigualdad en nuestras sociedades. La figuración propuesta por Elías a través de Winston Parva es muy sugerente para pensar estas problemáticas. Recalco nuevamente que este trabajo no pretendió ser un ataque a la educación pública de mi país. Por el contrario lo considero mi compromiso con ella al aventurarme a pensar el sentido de lo público que se le atribuye y la tensión que el mismo genera muy probablemente en relación contraria con este.

El embate que sufre hoy “lo público” no es solo material (reducción de presupuestos o directamente recortes totales), es de sentido. Históricamente se ha tratado de limitar y restringir su alcance. La lucha consiste en obturar estos embates y lanzarnos a repensarnos como sociedad, como algo más que una sociedad “en sí”. Una sociedad “para sí”, capaz de repensar e

⁵ Me pregunto cómo se puede seguir en la vida como si nada luego de ver, por ejemplo, una familia con niños pequeños (o qué importa la edad) tirados en la calle en noches heladas, sin comida, sin calzado. Se suele reflexionar que han sido (siempre el otro) “despojados de toda dignidad”... ellos. Pero qué dignidad tiene un “yo” que es capaz de semejante grado de distanciamiento con una realidad que vive ese “otro” tan lejano que casi ni “es”.

⁶ Considero que debemos ser más creativos a la hora de expresar nuestro descontento respecto a las políticas que lleva adelante este u cualquier otro gobierno. Está claro que cada gremio defiende antes que a los trabajadores en general a sus afiliados en particular. Y estas organizaciones, como cualquier otra, genera redes que una vez institucionalizadas deben reproducirse y financiarse. De esta manera los gremios no solo compiten con los gobiernos sino que también lo hacen entre sí. Esto provoca una fragmentación que debilita, a veces muy fuertemente, la capacidad de impactar sobre gobiernos y patrones. Otro capítulo aparte son las formas de protesta...hace tiempo que no se evalúa pros y contras de las acciones de protesta que vamos a llevar adelante. Por esto muchas veces nos ponemos en contra sectores que, por el contrario, debemos tenerlos con nosotros.

instalar sentidos de lo público que atravesen y doten de identidad a sus instituciones.

Las instituciones reales e imaginarias, son el mundo real y son el mundo posible. Aún así se torna imprescindible no solo el “pensar” sino el “actuar”, que haga realidad ese pensar. Sin duda la escuela y todas las instituciones educativas deben preñarse de un sentido público en el que la inclusión no se lleve adelante reproduciendo las desigualdades entre grupos irreconciliables. Debemos recuperar, si es que alguna vez lo tuvimos, el sentido de la “fraternidad” entendiendo a esta como un lazo social común que acepte las diferencias y rechace la servidumbre de unos sobre otros ¿Cómo se hace esto en un mundo embriagado de un narcisismo consumista? No lo sé pero estoy dispuesto a seguir luchando por ello.

Es probable que en este artículo no conserve el “adecuado” distanciamiento que debería guardar un “académico” respecto a las problemáticas abordadas. La profesión que hemos elegido supone guardar un distanciamiento (científicamente correcto). La realidad que nos toca vivir actualmente en nuestros países suramericanos me arrastran indefectiblemente hacia un compromiso difícil de contrarrestar. Historia de una larga historia.

Resumen: Norbert Elías ha sido un autor muy sugerente para abordar diversas problemáticas sociales desde una perspectiva rica en conceptos potentes. A partir del conocido trabajo de este autor, “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados”, propongo pensar al sistema educativo argentino, el problema de la desigualdad y el sentido de lo público. Se trata de un ejercicio para pensar nuestra educación formal desde una propuesta teórica potente de un autor siempre vigente.

Palabras claves: Establecidos, Marginados, Educación, Desigualdad.

Resumo: Norbert Elías tem sido um autor muito sugestivo para abordar vários problemas sociais a partir de uma perspectiva rica em conceitos poderosos. A partir do conhecido trabalho deste autor, “Ensaio teórico sobre as relações entre estabelecido e marginalizado”, proponho pensar sobre o problema da desigualdade e o significado do público para o sistema educacional argentino. É um exercício pensar a nossa educação formal a partir de uma poderosa proposta teórica de um autor sempre em vigor

Palavras-chave: Estabelecido, Marginalizado, Educação, Desigualdade.

Abstract: Norbert Elías has been a very suggestive author to address various social problems from a perspective rich in powerful concepts. From the well-known work of this author, “Theoretical essay on the relations between established and outsiders”, I propose to think about the problem of inequality and the meaning of the public to the Argentine educational system. It is an exercise to think about our formal education from a powerful theoretical proposal of an author always in force.

Keywords: Established, Outsider, Education, Inequality.

Referencias

- APPLE, M. *Educar <<como Dios manda>>*: Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidos, 2002.
- BOURDIEU, P (director). *La miseria del Mundo*. Madrid: AKAL Ediciones, 1999.
- DUBET, F. *¿Por qué preferimos la desigualdad?* (aunque digamos lo contrario). Argentina: Siglo XXI Editores, 2015.
- ELIAS, N. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En ELIAS, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma, 1998.
- GESSAGHI, V. *La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

Recebido em 15 de Setembro de 2018

Avaliado em 30 de Outubro de 2018

TRAJETÓRIA DE EGRESSOS DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICO-FIGURACIONAL

TRAJECTORY OF STUDENTS GRADUATED FROM HIGHER EDUCATION: A SOCIOLOGICAL-FIGURATIONAL ANALYSIS

Reginaldo Célio Sobrinho

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

E-mail: reginaldo.celio@ufes.br

Edson Pantaleão

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Silvani da Silva Wingler

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação, PPGE (UFES)

Introdução

Em território brasileiro, as estruturas do ensino superior evoluíram significativamente no decorrer dos últimos 30 anos (PAUL, 2015; MARTINS, 2000). Além das universidades, antes tidas como instituições de referência, surgiram instituições de ensino superior que, no Brasil, contribuíram para a expansão desse nível de ensino: os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), implantados em 1978 e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados no fim de 2008.

Dada a “expansão quantitativa”, favorecendo o aumento no número de matrículas, fortalecendo, desse modo, o acesso ao ensino superior e considerando que esse acesso foi pautado em políticas voltadas à democratização desse nível de ensino por meio da implantação de cotas (raciais e sociais), finalizamos em 2018 uma pesquisa¹ que tomou como objeto de estudo a “expansão qualitativa” do ensino superior brasileiro, focalizando da trajetória do egresso.

¹ Esta pesquisa constitui o conjunto de estudos que focalizam as políticas de acesso, permanência e egressos do ensino superior no Brasil e no México, vinculados a uma pesquisa mais ampla intitulada: “estudo Comparado Internacional: o ensino superior em foco”, financiada pelo CNPq.

Assim, neste texto trazemos os principais resultados dessa pesquisa, objetivando discutir sobre o percurso de egressos do ensino superior, presencial e a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) Campus Cachoeiro de Itapemirim. As reflexões sistematizadas neste texto focalizam o perfil do egresso, a empregabilidade, os fatores que facilitam e dificultam a inserção desse profissional no mundo do trabalho, bem como a aplicação dos conhecimentos apropriados durante o curso na área em que atua. Desenvolvemos esse debate pautando-nos na abordagem sociológica figuracional, conforme apresenta por Elias em suas diferentes obras.

Conforme preceitua a legislação brasileira, são considerados egressos os discentes que concluem todos os componentes curriculares, incluindo o estágio, quando obrigatório, os quais obtêm o direito ao recebimento da certificação e, assim, estão aptos a ingressar no mundo do trabalho e/ou a dar continuidade aos seus estudos (BRASIL, 1996). Por outro lado, apesar de Elias não se ter debruçado especificamente sobre as problemáticas sociais relacionadas diretamente com a educação, seus aportes epistemológicos são de grande relevância para esse campo, sobretudo na medida em que o autor empreende análises que articulam os fenômenos sociais vividos num momento histórico específico (*sincronia*) à sua processualidade constitutiva no curso do tempo (*diacronia*). Mais exatamente, por meio de um meticoloso trabalho investigativo, Elias (1993) evidencia a imbricação dos aspectos psicogênico e socio-gênico que subjazem o processo de desenvolvimento da sociedade humana (KORTE, 2001). Essa perspectiva investigativa permitiu que Elias chegassem a uma síntese extremamente original entre a sociologia histórica e a psicanálise (ZABLUDOVSKY, 2007). Compartilhando essa compreensão, Krieken (1998), destaca que essa síntese eliasiana inaugura uma “[...] historicização da psicologia humana [...]” que subsidia empiricamente a compreensão de que, efetivamente, “[...] as mudanças nas relações sociais se entrelaçam com mudanças na estrutura psíquica (KRIEKEN, 1998, p. 84).

Cabe evidenciar que entre os constructos eliasianos, as discussões que desenvolvemos neste texto tomam como referência os conceitos e noções de figuração, interdependência e processos sociais (1990, 1993, 1994a, 2001a, 2006), em diálogo com a literatura que versa sobre a formação profissional de nível superior, o processo de expansão desse nível de ensino na rede federal e, particularmente, ao acompanhamento do egresso.

Outro aspecto que delineia as discussões que sistematizamos neste texto, diz respeito à expansão do ensino superior, evidenciada na constatação do aumento do número de matrícula nesse nível de ensino, tal como encontramos na leitura de Santos e Cerqueira (2009), Moreira et al. (2011), Castro e Almeida (2014), Monteiro (2014), Moreira et al. (2016), Silva et al. (2011), Torres et al. (2016). As questões e temas desenvolvidos por esses autores nos mostraram a pertinência de sistematizar reflexões mais específicas relativas à, ainda controversa, democratização desse nível de ensino no Brasil. Afinal, se a oportunidade de ingresso é um importante e necessário passo para efetivar a democratização desse nível de ensino, é preciso saber quem são os ingressantes, como e se esses ingressantes concluíram o curso, como avaliam o curso que realizam, quais dispositivos institucionais são desencadeados tendo em vista garantir a permanência e a conclusão do curso pelo ingressante. No caso do egresso, especificamente, cumpre observar os fatores facilitadores e os desafios relativos à sua empregabilidade, bem como debater sobre qualidade da formação obtida.

Considerando essas expectativas é que no curso deste texto, sistematizamos dados relativos ao perfil do público egresso do ensino superior do Ifes campus Cachoeiro de Itapemirim; à empregabilidade, aos fatores que facilitam e dificultam a inserção do egresso no mundo do trabalho, bem como à aplicação dos conhecimentos apropriados durante o curso na área em que o egresso vem atuando.

Vale destacar que o presente estudo se constitui como uma pesquisa de natureza qualitativa, delineada como estudo de caso (GIL, 2009). Tomamos como campo empírico de investigação o *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, o Ifes *Campus Cachoeiro de Itapemirim*. Esse *Campus* está em funcionamento desde agosto de 2005. Conta com 1.744 alunos, distribuídos em cursos Técnicos de Nível Médio, (concomitante/subsequente e Integrado ao Ensino Médio) e cursos superiores (Licenciaturas e Bacharelados).

A coleta de dados se deu através de diversificados procedimentos: estudo de documentos, questionário com questões abertas e fechadas e grupo focal. Os documentos analisados envolveram tanto legislações nacionais quanto legislações institucionais. Dentre os documentos estudados estão: o Estatuto do Ifes, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI)- vigência 2014-2019; Política de Assistência Estudantil (2011); Plano Nacional de Educação

(PNE)- vigência 2014-2024; Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada curso ofertado; leis, resoluções, decretos e portarias do MEC.

Outra fonte de coleta de dados foi o uso do questionário *on line* com questões abertas e fechadas. Segundo Michel (2009, p. 72), por meio do questionário *on line* temos a possibilidade de reunir um grande número de dados, além disso, no uso desse instrumento “[...] há mais segurança (anonimato), há menos riscos de distorção, pela não influência do entrevistador, [...] há mais uniformidade na avaliação [...]”. O questionário foi respondido por 83 dos 187 egressos dos cursos: Bacharelado em Engenharia de Minas, Bacharelado em Engenharia Mecânica, Licenciatura em Informática (EAD), Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Matemática (Parfor).

A realização do grupo focal se fez através de treze questões norteadoras das quais 04 foram ilustradas com fotografias referentes aos cursos. Segundo Gatti (2012), a realização do grupo focal “[...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, possibilitando a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar [...]” (GATTI, 2012, p. 9 e 10). Neste estudo, envolvemos na realização do grupo dez participantes, sendo três egressos do curso de Licenciatura em matemática, seis do curso de Bacharelado em Engenharia de Minas e um do curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica os quais foram selecionados a partir da adesão voluntária a partir do convite.

As questões e dados que reunimos neste texto, nos permite inferir que, embora haja muitos desafios a serem superados, a expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem proporcionado acesso ao ensino superior àqueles que antes eram excluídos desse nível de ensino. Nesse sentido, o acompanhamento sistemático do egresso se constitui como um importante dispositivo orientador de reflexões sobre os impactos sociais das instituições de ensino, a revisão curricular, o delineamento de encontros de formação continuada de professores, o aprimoramento das políticas de assistência estudantil, particularmente daquelas que venham afiançar a presença do aluno no curso.

Antes de trazer essas questões e dados, cumpre trazer, mesmo que brevemente, os conceitos e noções eliasianas que se constituíram como lentes a partir das quais analisamos os dados coletados.

A sociologia figuracional de Norbert Elias como perspectiva teórico-metodologica

No curso de suas obras, Elias concentrou esforços no sentido de compreender a constituição peculiar de cada indivíduo no intercruzamento dos laços que os ligam uns aos outros, de forma contínua, dinâmica e flexível. Diferentemente de outros intelectuais e pesquisadores que se debruçaram sobre questões relacionadas aos fenômenos sociais e humanos, Elias (1994) considerava infrutífera as análises pautadas na dicotomia indivíduo e sociedade. Argumentando em torno da superação dessa dicotomia, Elias destacava a pertinência de desenvolvermos nossas pesquisas desde uma orientação teórico-metodológica pautada na noção *homines aperti* ou pluralidades de pessoas abertas que se transformam nas inter-relações, ao mesmo tempo que transformam as inter-relações que eles constituem. Nessa elaboração, Elias articula, imediatamente, os conceitos de figuração e de interdependência.

Mais exatamente, Elias (2006), entende figuração como o modo de vida conjunta de grupos grandes e/ou pequenos. Para o autor, os afetos, as expectativas, as crenças, mas também as tensões e os desafetos são uma produção humana que, articulada, fundamenta a organização de figurações (ou inter-relações) específicas e singulares. Complementarmente, o autor sugere que desde a infância, cada indivíduo faz parte de uma multiplicidade de pessoas dependentes umas das outras, ligadas por laços invisíveis de trabalho, propriedade, instintos e afetos. Elias (1994, p.23) entendia, portanto que “[...] a rede de funções interdependentes pela qual as pessoas estão ligadas entre si tem peso e leis próprios”, desse modo, “[...] cada uma dessas funções interdependentes está relacionada com terceiros; depende das funções deles tanto quanto estes dependem dela [...]”. Sendo assim, “[...] em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos [...] precisam vincular-se ininterruptamente [...] para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades”.

Nos termos de Elias (1994, p.23), essa rede de interdependências estabelecida entre os seres humanos é o que os liga. “[...] Elas formam o nexo do que aqui é chamado figuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes”. Assim é que, em Elias (2006, p. 26), “[..] a socialização e a individualização de um ser humano são nomes diferentes

para o mesmo processo, ou seja, ao mesmo tempo em que um ser humano assemelha-se aos outros é, ao mesmo tempo, diferente de todos". Revela-se aqui, a potência que o termo figuração traz para rompermos com a tradicional dicotomia indivíduo e sociedade. Esclarece-nos o autor:

Quando falamos de figurações, que os indivíduos humanos formam uns com os outros, dispomos de uma imagem do ser humano e de um instrumento conceitual mais adequado à realidade e com cujo auxílio podemos evitar o tradicional dilema da sociologia: "aqui o indivíduo, ali a sociedade", dilema que se baseia na verdade em um jogo, de tipo extracientífico, com palavras ou com valores. (ELIAS, 2006, p.27)

O conceito de processo social se constituiu como outra importante referência subsidiadora do debate que empreendemos neste estudo. No que tange a Processos Sociais, Elias (2006) nos esclarece que eles se diferenciam do processo biológico de evolução. Os processos sociais são "[...] transformações amplas, contínuas, de longa duração, tratando-se assim de processos reversíveis [...]" (ELIAS 2006, p. 28 e 29). Isso porque os processos sociais são marcados por pares/dimensões complementares –integração e desintegração, engajamento e distanciamento, civilização e descivilização, ascensão e declínio – que orientam a constituição das figurações sociais num momento histórico específico e, também, no curso do tempo. É que na perspectiva sociológica figuracional, "[...] nenhum ser humano é o começo [...]", por outro lado e complementarmente, "[...] Se os seres humanos parassem de planejar, então não haveria mais nenhum processo social" (ELIAS, 2006, p. 31).

De toda forma, dado o seu caráter histórico, Elias (2006) evidencia que, em certa medida, os processos sociais se desenvolvem autonomamente. Ocorre que, essa autonomia, está baseada, fundamentalmente, "[...] no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos [...] Dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto ninguém antes previu (ELIAS 2006, p.31).

Sob essa perspectiva, compreendemos os conhecimentos adquiridos nesse processo social, sob o conceito de "constância de direção", no qual muitos processos sociais mantém a mesma direção por um longo tempo. Assim sendo, reiteramos que, diferentemente dos processos biológicos, "[...] a continuidade dos processos sociais de longa duração é mediada pela transmissão

de conhecimento especificamente social, adquirido mediante aprendizado na forma de símbolos sociais, sobretudo símbolos linguísticos e sem dúvidas em todos os domínios da vida" (ELIAS 2006, p.32).

Segundo Norbert Elias (2006), o conhecimento é um processo de construção (e de consolidação) do conjunto de símbolos compartilhados pelas pessoas num grupo específico. É um meio de orientação para a vida em sociedade. Para o autor, o conjunto de conhecimentos socialmente significativos acumulados pelas gerações anteriores constitui um fundo social de base, o ponto comum dos saberes que, acumulados pelas gerações passadas, delineiam e configuram o modo de vida em nossas sociedades recentes. E, a partir da transmissão e da apropriação do fundo social do conhecimento, a geração atual tem a capacidade de melhor se orientar em alguns campos dos seus antepassados.

Nessa direção, compreendemos que a política de expansão do ensino superior nos remete à variedade e à natureza das mudanças pelas quais a sociedade tem passado. Atentemos para o fato de que em nossas sociedades recentes, crescentemente, temos atribuído à escola uma responsabilidade progressiva pela transmissão de conhecimentos formais e pela produção de comportamentos sociais, como a "vergonha", a autorregulação (autocoerção) e o controle das emoções, sentimentos que surgem do processo de socialização/civilização do indivíduo. Nessa direção, Elias afirma que a civilização pode ser entendida como uma mudança no controle das emoções a qual "[...] guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas" (ELIAS, 1993, p. 54).

Articulando essas noções e conceitos, desenvolvemos o nosso estudo, trazendo entre outras questões, o perfil do público egresso do ensino superior do Ifes *campus Cachoeiro de Itapemirim*; a empregabilidade, os fatores que facilitam e dificultam a inserção do egresso no mundo do trabalho, bem como a aplicação dos conhecimentos apropriados durante o curso na área em que o egresso vem atuando.

Perfil do egresso do ensino superior do Ifes *campus Cachoeiro de Itapemirim*

Com base nos dados coletados por meio do questionário *on line*, observa-se que o Ifes *campus Cachoeiro de Itapemirim* apresenta o perfil de

um público que, em sua maioria, é trabalhador, dado esse comprovado por intermédio dos respondentes, a saber: 61,4% tinham vínculo empregatício enquanto cursavam a graduação, 13,3% não possuíam nenhum vínculo de trabalho e 25,3% possuíam, em parte, algum vínculo (bolsistas de pesquisa, iniciação científica ou estágio).

Constata-se que esse público conciliou a realização do curso com atividades laborais formais. No conjunto de respondentes, 61,4%, informou que trabalhava e estudava. Desse fato evidencia-se que o trabalhador tem procurado tanto a verticalização dos estudos quanto a necessidade de possuir algum tipo de remuneração para sustentar-se ou auxiliar em seu sustento.

Nessa direção, também se buscou dados sobre a influência do vínculo empregatício mantido durante a realização do curso na sua ocupação profissional após a conclusão do Ensino Superior. Nesse quesito, 39,1% informaram que o vínculo empregatício influenciou positivamente na sua inserção no mundo do trabalho; 33,3% descartaram a influência do vínculo empregatício na sua inserção em um novo posto de trabalho após ter concluído a graduação; 27,5% consideraram que o vínculo empregatício mantido durante a realização do curso influenciou em parte na sua inserção no mundo do trabalho.

Também buscou-se conhecer as expectativas dos respondentes sobre os eventuais impactos que a graduação trouxe na sua carreira profissional. Observou-se que 42,2% esperavam melhoria nas oportunidades profissionais, 7,2% tinham expectativa de melhorar sua condição financeira, 9,6% esperavam melhorar sua qualidade de vida, 22,9% esperavam melhor posicionamento no mundo do trabalho, 3,6% acreditavam que a conclusão de um curso superior pudesse trazer estabilidade profissional.

Referentemente à situação econômica atual comparada àquela em que se encontravam quando ingressaram no Ifes, ficou evidenciado que para 27,7% dos respondentes, a situação é muito melhor. Por outro lado, se 34,9% dos respondentes afirmou que a situação melhorou razoavelmente, outros 34,9% declarou que a situação econômica se manteve, mesmo após a conclusão do curso. Finalmente, 2,4% destacaram que se encontram em situação econômica pior quando comparado ao momento de entrada no Ifes.

Uma primeira observação relativa a esses dados diz respeito ao fato de que a situação socioeconômica traz marcas bastante evidentes na trajetória

formativa dos estudantes que ingressam no ensino superior. De modo geral, mesmo que o vínculo empregatício não esteja relacionado à área do curso realizado, esses alunos necessitam conciliar os estudos com algum tipo de atividade laboral remunerada que ajude na subsistência pessoal e familiar. Atentemos para a questão referente à participação do sujeito na vida econômica da família: do conjunto de respondentes, 45,8% informou que além de ser o responsável pelo próprio sustento, contribui fortemente para o sustento da família; 34,9% dos respondentes evidenciaram sua condição de responsáveis pelo próprio sustento, contribuindo parcialmente no sustento da família; 13,3% dos respondentes mantiveram vínculo trabalhista durante a graduação, diante da necessidade de garantir o próprio sustento.

Ainda assim, o ensino superior é percebido pelos sujeitos como possibilidade de formação profissional com impactos tanto na sua inserção no mundo do trabalho quanto na melhoria de sua situação socioeconômica.

Os dados também impulsionam destacar positivamente a oferta desse nível de ensino em regiões do interior. Afinal, a *interiorização* de oferta desse nível de ensino possibilita o acesso do trabalhador aos cursos e, ainda, gera oportunidade de estudos para alunos de baixo poder aquisitivo que passam a não necessitar fazer deslocamento para regiões metropolitanas, onde frequentemente, o ensino superior vem sendo ofertado.

Marcado por significativa mudança no perfil dos estudantes, o processo de expansão do ensino superior se apresenta para nós como uma figuração que se desenha e que se movimenta em meio às tensões provocadas pelo desafio de garantir ensino e aprendizagem para um público cada vez mais diversificado, caracterizado, sobretudo, por significativas desigualdades sociais e econômicas.

Desse modo, num cenário estatal que busque garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, esses dados revelam que diferentes políticas institucionais precisam ser construídas e colocadas em ação. Entre elas, destaca-se a necessidade de revisão sistemática das propostas curriculares em articulação com a formação continuada de professores, além da revisão permanente da política de assistência estudantil, particularmente daquela que venha afiançar a presença do aluno no curso, colaborando nos gastos com materiais, transporte e alimentação, por exemplo.

No debate sobre essas questões vale considerar a tradição não universalista da educação superior brasileira. Mais do que em outros países, no Brasil esse nível de ensino ainda é elitista (MARTINS, 2000). De fato, as Instituições Federais de Ensino Superior trazem em seu percurso histórico um tradicional legado de “excelência” porém acompanhado da exclusão de pessoas menos favorecidas de oportunidades quanto a exclusão de pessoas consideradas com *limitações de aprendizagem e social*. Historicamente, o indivíduo menos favorecido não conseguia aprovação nos processos seletivos e ficava impedido de ingressar nos cursos superiores nas Instituições Federais de Ensino Superior.

No enfrentamento a essa situação, é que a, ainda controversa, expansão universitária se deu em nosso país. Tal política esteve assumidamente pautada na crença e na expectativa de que o acesso a esse nível de ensino traria impactos positivos na qualidade de vida da população, especialmente no tocante aos seus aspectos econômicos, sociais e culturais. Esse processo vem se dando de forma fragmentada e ainda pouco efetiva, considerando, entre outras questões, a precedência que as políticas econômicas assumem em relação às políticas sociais em nosso país. Ainda assim, cabe destaque positivo a essa iniciativa governamental. Mesmo porque, na nossa compreensão as políticas públicas consistem em um processo dinâmico à medida que, no percurso de sua elaboração, são necessárias negociações e mobilizações, as quais envolvem a participação de diferentes indivíduos e grupos que, em muitas situações se colocam e posicões antagônicas.

Nesse sentido, a sistematização de dados sobre as trajetórias escolares e, fundamentalmente, os estudos sobre egressos colaboram na avaliação das políticas que se vem implementando. Como uma arena de disputas sempre aberta, as políticas sociais (e nelas, as políticas educacionais) estão diretamente ligadas ao equilíbrio de tensões que emergem num grande jogo social, sempre balizado por coerções e dependências reciprocas que têm origem nas demandas e nas necessidades dos próprios indivíduos ou grupos envolvidos nessa sociodinâmica.

Na tentativa de compreender a sociodinâmica que fundamenta esse complexo processo de elaboração e de materialização das políticas em nossas sociedades recentes, encontramos em Elias (1994a, p. 23) alguns apontamentos bastante elucidativos. Ele nos esclarece que “[...] a rede de funções interdependentes pela qual as pessoas estão ligadas entre si tem peso e leis próprios

[...]" e "[...] cada uma dessas funções interdependentes está relacionada com terceiros; depende das funções deles tanto quanto estes dependem dela [...]" . Sendo assim, "[...] em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos [...] precisam vincular-se ininterruptamente [...] para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades".

Localizada num fluxo que narra o processo de mudanças vividos, a necessidade de acompanhar sistematicamente os egressos do ensino superior se apresenta como um importante dispositivo para refletirmos sobre as contribuições e impactos sociais das instituições de ensino. Trata-se de uma ação que nos permite problematizar o papel do ensino superior em realidades profundamente marcadas por desigualdade social. Em que medida as realidades socioeconômicas se alteram? Quando alteram, quais os principais referentes dessa alteração? Qual a direção dessas alterações? Como e em que medida a comunidade local se beneficia dessas alterações? Complementarmente, vale indagar se em que medida as políticas institucionais (a organização curricular, a formação de professores, a oferta de recursos e de atividades complementares ou suplementares, a política de assistência estudantil, etc.) articuladas entre si mantêm vínculos mais imediatos com as demandas e com as necessidades dos próprios indivíduos ou grupos por ela atendidos/ envolvidos?

Essas questões parecem colaborar para a ressignificação da avaliação institucional, na medida em que, estando pautadas nas demandas dos usuários e na própria dinâmica institucional, elas rompem com os modelos avaliativos que, via de regra, se restringem ao cumprimento de ritos burocráticos e/ou de prestação de contas. Acreditamos que essas e outras indagações podem colaborar mais efetivamente no reconhecimento de que os laços de interdependência estabelecidos pelos indivíduos (pais, profissionais do ensino e estudantes) constituem a política materializada institucionalmente. Nesse sentido, embora importantes, as normatizações oficiais são, tão somente, uma dimensão da política instituída. Elas não são, de maneira alguma, a política em si.

Empregabilidade

Na categoria de análise "empregabilidade", coletamos e sistematizamos dados referentes aos seguintes pontos: situação funcional, remuneração em

relação à média do mercado, carga horária semanal, correlação entre formação obtida e função desempenhada, localização do trabalho atual, vínculo empregatício, contribuição do curso na vida profissional, o que a graduação proporcionou ao trabalhador.

Iniciamos destacando que 61,4% dos respondentes estão trabalhando, 31,3% estão trabalhando e estudando, 6% estão estudando e, de pois de terem concluído o curso, apenas 1,2% dos estudantes declararam que não estão trabalhando nem estudando.

Quanto à remuneração dos participantes do estudo, 8,4% informaram ter uma remuneração acima da média do mundo do trabalho, 53% são remunerados de acordo com a média do mundo do trabalho, 27,7% abaixo da média do mundo do trabalho e 10,8% não souberam responder a essa questão.

Referentemente à carga horária semanal dos trabalhadores, 9,8% dos respondentes afirmaram que trabalham até 20 horas semanais; 20,7% trabalham de 20 a 30 horas semanais; 12,2% cumprem uma carga horaria semanal que varia de 30 a 39 horas; 31,7 % dos respondentes informaram que trabalham de 40 a 44 horas semanais e, finalmente, 25,6% dos respondentes trabalham mais de 44 horas semanais.

No que concerne à “contribuição da formação para a função desempenhada”, para 36,6% dos respondentes, a formação obtida no curso é superior aos conhecimentos utilizados no trabalho; para 51,2%, a formação do curso é compatível com os conhecimentos utilizados no trabalho e para 12,2%, a formação obtida no curso é inferior aos conhecimentos utilizados no trabalho.

A respeito da localização do trabalho, 40,2% trabalham no próprio município (em Cachoeiro de Itapemirim); 12,2% dos respondentes atestaram que trabalham na região metropolitana do Espírito Santo; 45,1% trabalham em outras cidades do Estado e 2,4% dos respondentes afirmaram que trabalham em outros estados.

No que se refere ao vínculo empregatício, 23,2% dos respondentes trabalham com carteira assinada enquanto um total de 1,2% disse atuar sem carteira assinada. Por outro lado, 25,6% dos respondentes informaram que são funcionários públicos concursados; 11% são autônomos/prestadores de serviço, 25,6% dos respondentes trabalham com contrato temporário, 1,2%

atuam como estagiário, 4,9% respondentes são proprietários/donos de empresa, 2,4% declararam que são estudantes, 1,2% são concursados e empregado com carteira assinada, 1,2% são acionistas minoritários e 1,2% se identificaram como funcionário público contratado.

Ao responderem à questão relativa à contribuição do curso para sua profissionalização, 48,2% dos respondentes disseram que o curso aprimorou seus conhecimentos; para 8,4% o curso colaborou para a melhoria na sua situação pessoal; para 13,3%, o curso melhorou o desenvolvimento profissional; 3,6% destacaram que o curso lhes proporcionou o aumento de sua renda; 2,4% mudaram para o emprego melhor, 10,8% atualizaram-se profissionalmente. Ainda em resposta a essa questão, 4,8% dos respondentes afirmaram que procuraram outras áreas de atuação após o curso, 3,6% mantiveram a situação laboral que mantiveram mesmo durante o curso. E, finalmente, 4,8% dos respondentes informaram que mesmo tendo concluído o curso, ainda não trabalham.

Durante o trabalho de campo, buscou-se conhecer os impactos que a conclusão do curso trouxe para o egresso. Respondendo a essa questão, 18,1% afirmou que o curso lhes permitiu encontrar uma ocupação profissional específica; 1,2% disse ter alcançado uma promoção de cargo no trabalho; 34,9% disseram que o curso lhes possibilitou melhorias na sua ocupação profissional; 8,4% dos respondentes informaram que obtiveram apenas reconhecimento social; 19,3% dos respondentes informaram que a conclusão do curso não trouxeram nenhuma alteração à sua situação profissional; 1,2% informou que o curso contribuiu para a continuidade dos seus estudos. E 1,2% dos respondentes declarou que o curso serviu para a ampliação do conhecimento.

Articulado às questões apresentadas anteriormente, observamos que para 51,2% dos respondentes, a contribuição da formação obtida no curso para a função desempenhada é compatível aos conhecimentos utilizados no trabalho e, para 36,6%, é superior aos conhecimentos utilizados no trabalho. Essa percepção evidencia que, do ponto de vista do egresso, o *campus* vem oferecendo uma formação qualificada às suas demandas sociais.

Em outro conjunto de dados que coletamos, observamos que 92,7% dos respondentes estão trabalhando, o que demonstra um ponto muito positivo para a instituição. Entre aqueles que se encontram com vínculo empregatício,

61,4% só trabalham, 31,3% trabalham e estudam, 6% não estão trabalhando, mas estudando, o que pode significar que priorizaram a verticalização dos estudos e podem pleitear um cargo público; portanto, estão estudando para esse fim ou continuam estudando enquanto ainda não foram inseridos no mundo do trabalho.

Esses dados corroboram aqueles evidenciados nos estudos de Silva e Terra (2013), no que concerne à tese dos autores de que a “expansão EPT” objetiva uma formação humanística integrada em que o profissional não é formado apenas para saber fazer, o que Padilha e Lima Filho (2016) chamam de formação vertical-transversal. Durante nossa escuta aos egressos, pudemos registrar algumas falas bastante positivas referentes à formação ofertada por esse campus do Ifes. Vejamos o que os egressos nos contaram quando perguntados se o conhecimento adquirido durante sua graduação tem sido importante para sua vida, seu trabalho:

E10: Eu não estou tendo dificuldade quanto ao conteúdo, não. Às vezes a gente tem que dar ‘aquela rebolada’ quanto à questão pedagógica, à didática que vai lidar com certos alunos por causa do perfil da turma. Mas, isso aí, nós aprendemos que cada caso é um caso.

E9: A Engenharia me ensinou ‘o caminho das pedras’ onde eu preciso buscar. Como é uma área muito ampla, a gente acaba não fixando 100%, mas eu sei: ‘tenho que buscar isso’. Então, a gente chega na situação de trabalho, eu sei a Física, eu sei o que está sendo envolvido ali, mas eu não sei resolver de imediato, mas eu vou buscar, eu sei onde está. Eu busco ali a opção para resolver aquele problema, então o conhecimento que adquiri foi justamente saber onde buscar e aptidão para resolver, aprender. Estou sempre aprendendo.

E11: [...] Eu creio que o primeiro passo eu dei: me formar bem, numa instituição que me forneceu todo esse suporte [...] estou fazendo uma pós em ‘Docência do Ensino Superior’ recomendada por um professor do Ifes ao saber do meu interesse em ser professor [...] No curso, meus professores dizem que meu discurso é muito exato (no sentido de ir direto ao ponto e apresentar argumentos) [...] Outro fator que me levou a mensurar essa qualidade de ensino do Ifes foram dois: o primeiro deles foi um concurso público onde eu ter obtido relativos bons resultados, até mesmo por eu não ter me preparado ‘pra’ ele, eu fui bem e também por eu estar tirando dúvidas de amigos que estão cursando faculdades particulares [...] Os professores exigem uma linha de raciocínio na hora da resolução de certos problemas, não é chegar à resposta através de qualquer coisa; é você mostrar sua linha de raciocínio. Isso esclarece muita coisa, até mesmo para você tornar aquilo

universal. Uma pessoa que não sabe engenharia, ele pode ler sua prova, e não vai saber, mas vai entender o que você está fazendo, entendeu? Isso é muito interessante, é uma metodologia que gostei demais e pretendo aplicar isso sempre. Até se for professor, exigir isso também.

E12: Com certeza e muito. A dificuldade foi tão grande no curso, a gente estudou tanto que, quando a gente vai estudar para essas questões de concurso, ‘é até fácil’ digamos assim.

E13: Muito, foi muito importante. Tanto que meu mestrado é numa área que tive no curso, que eu não conhecia e conheci no curso que é a parte da história da Matemática. Eu tive no terceiro período e levei no curso todo. Sem contar a parte de função, de álgebra, geometria. Eu, por exemplo, sempre tive muita dificuldade na área de geometria porque a gente não tinha muitas aulas na escola. Quando eu cheguei à faculdade, tive um suporte muito grande; tanto que hoje não tenho mais tanto medo de lecionar essa matéria, por causa do curso [...] No Ifes, a gente aprofundou muito, [...] o ensino é mais profundo, mais puxado. Não tem aquele negócio assim: _ ‘ah, eu ‘tô’ pagando, eu tenho que passar’, não tem isso; ou você passa ou você passa (risos) (GRUPO FOCAL, 2017; ENTREVISTA, 2017).

Nas falas dos sujeitos que obtiveram êxito, percebe-se o alto grau de satisfação com o ensino oferecido pela instituição formadora, bem como é evidenciado por eles o alto grau de exigência por que passaram durante o curso. Na óptica positiva, na figuração deste *campus* do Ifes, a formação oferecida atende aos preceitos de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constantes no termo de Acordo de Metas (TAC), no que diz respeito à “[...] eficácia nas respostas de formação profissional” e a “[...] construção, a difusão e a democratização do conhecimento científico e Tecnológico e interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais”. Na óptica mais crítica, pensemos no baixo índice de sucesso escolar, apenas 26,4%, com o qual os alunos conseguem concluir os cursos sem retenção, reprovação ou desistência (LIMA, 2016), não correspondendo, desse modo, à Cláusula Segunda – Das Metas e Compromissos, contidas no TAC, no que tange ao índice de eficácia da instituição, a qual é medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas oferecidas no processo seletivo em cada uma dessas turmas. De acordo com o documento, o referido índice estabeleceu alcance da meta mínima de 80% de eficácia da instituição em 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% em 2013. Esses índices estão ainda distantes de serem alcançados pelo campus estudado.

Nessa direção, corroborando os estudos de Lima (2016, p. 100-101), evidenciamos que “[...] no ‘DNA’ do IFES permanecem elementos mercantis e elitistas que têm na flexibilidade e na diversificação (para cima) traços identitários típicos da política neoliberal do formato CEFETES”. Portanto, “[...] expandir as unidades de ensino, flexibilizar oferta escolar, alterar perfil de entrada, mudar o nome, etc., não transforma do dia para a noite a instituição”. Ainda acerca da identidade institucional, Lima (2016, p. 101) acrescenta:

A identidade institucional se constrói como processo social e histórico que não se reduz a um ato de força ou por decreto e as mudanças são acompanhadas por um movimento de adesão, mas também de resistência e produção de resultados contraditórios que se relacionam com os muitos interesses envolvidos no processo.

Essas constatações nos remetem às características de processo social trazido por Elias (2006), o qual ampara nossas análises. Segundo o autor, os processos sociais podem ter, em estágios anteriores ou posteriores, a mesma direção e se podem observar surtos de distanciamento ou surtos na direção de maior integração e diferenciação, em épocas bem longínquas.

Elias (2006) afirma que processos sociais mais longos permitem reconhecer, frequentemente e de modo bastante claro, a ruptura de um estágio do processo para outro mediante um decisivo deslocamento de poder. O autor ainda nos traz duas situações que bem exemplificam essa ruptura por meio dos surtos na industrialização: no primeiro, ascensão ao estágio da produção industrial com máquinas e do operariado industrial com o declínio da produção artesanal e do artesanato; no segundo, ascensão ao estágio da produção automática guiada por computadores, robôs, etc., e dos respectivos grupos profissionais com o declínio da produção fabril anterior e das forma de prestação de serviços, assim como dos respectivos grupos profissionais. Nessa direção, nosso estudo mostra as faces desse processo de constituição de uma identidade de instituição pública de ensino que nos leva a pensar que a concreta democratização do ensino superior está em processo.

Corrobora esse pensamento o estudo realizado por Broto (2013) acerca da expansão do Ifes e da democratização da educação, quando o autor traz, em suas análises, o fato de ter havido uma expansão, um avanço do acesso ao se ampliar o número de campi e sua interiorização, bem como o de matrículas, permanecendo o desafio da integração da técnica aos saberes propedêuticos.

Portanto, entendemos que a implantação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituem agentes colaboradores no percurso de expansão do ensino superior, cuja direção é estabelecida de acordo com a figuração da qual faz parte e os laços de interdependência que os ligam.

No próximo item trazemos os dados referentes aos fatores que facilitam e dificultam a inserção do profissional formado nesse campus do Ifes, no mundo do trabalho.

Fatores que facilitam e dificultam a inserção do egresso no mundo de trabalho

Conforme destacamos inicialmente, outra categoria de análise que constituiu nossa pesquisa diz respeito aos fatores que facilitam e dificultam a inserção do profissional no mundo do trabalho. No questionário *on line*, apresentamos quatro opções de respostas para essa questão. Além disso, o participante poderia expressar-se ao assinalar opção “outros”.

Do conjunto de dados obtidos, tivemos os seguintes resultados: 41% dos respondentes disseram haver oferta de emprego ou trabalho na área de sua formação; 39,8% disseram haver poucas vagas de emprego ou trabalho; 9,6% disseram não haver vaga de trabalho ou emprego na área de sua formação; 2,4% disseram haver muitas vagas de emprego ou trabalho; e 7,2% (um respondente por resposta) dividiram suas opiniões entre as respostas.

A partir dos dados evidenciados, à vista da oferta de cursos presenciais e a distância, podemos considerar o público proveniente de municípios fora da região referenciada na pergunta; portanto, é possível que estejam trabalhando próximo de seus domicílios. Esse percentual é seguido daqueles que informaram haver pouca oferta de emprego ou trabalho em suas áreas (39,8%), um total muito próximo ao registrado no item anterior. Com base nesse registro, podemos pensar na escassez de oferta de emprego em determinadas áreas de formação ofertadas pelo *campus*, fato indicativo do atendimento parcial ao arranjo produtivo local (APL), conforme podemos observar na manifestação de um respondente, quando ele diz: “[...] ainda não possui vaga de emprego para o licenciado em informática” (QUESTIONÁRIO ONLINE, 2017).

Nessa direção, os estudos de Silva e Terra (2013) apontam ser fundamental que os Institutos Federais estreitem a relação com os territórios nos quais se situam, sendo os novos *campi* localizados em municípios com arranjos produtivos locais identificados e envoltos de grandes investimentos, colocando a pesquisa com egressos como um instrumento fundamental para mensurar a contribuição dos Institutos Federais para o desenvolvimento local e regional. Os autores se pautam no Relatório do Tribunal de Contas da União de 2013, que traz o acompanhamento do egresso como uma política que permite a avaliação da adequabilidade da capacitação fornecida pelos Institutos Federais às demandas do setor produtivo. Com base nessas informações, poder-se-iam justificar a continuidade ou a alteração do currículo dos cursos, bem como embasar a criação de novos cursos.

Corroborando essa temática, os estudos de Ramos (2011) indicam que a consolidação e o sucesso dessa nova institucionalidade dependem diretamente do envolvimento e da participação de todos os atores deste processo, internos ou externos à instituição, sob a afirmativa de que toda a oferta de ensino nos diferentes níveis e modalidades precisa estar articulada com a vocação regional e com as demandas trazidas pelas comunidades, por meio de suas organizações representativas. No entanto, deve-se ter cautela na implantação de novos cursos, “[...] especialmente quando estão vinculados a uma nova área da matriz produtiva ou eixo tecnológico, para que não sejam demandas transitórias e efêmeras, que, posteriormente, poderão acarretar em estruturas físicas e de pessoal ociosas” (RAMOS, 2011, p. 45).

Os estudos de Ramos (2011) nos remetem à legislação de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, à Lei n.º 11.892/2008. No que diz respeito às finalidades e objetivos dos APLs, constatamos, em seu art. 6.º, inciso IV, que os arranjos produtivos locais têm o seguinte objetivo:

Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito da atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Tais constatações nos instigam reflexões sobre o fato de a seleção para ingresso nos cursos superiores dos Institutos Federais ser realizada pelo Sisu, que oportuniza estudantes de todo o Brasil a se inscreverem para cursos em qualquer Estado/município do país. Se formos pessimistas, podemos imaginar

que o público local seja excluído do processo; se somos otimistas, imaginemos que esse processo oportunize aos estudantes de outros locais a frequentar um curso que realmente objetivam, no entanto não são aprovados em suas localidades de origem. Tal exemplo constatamos em nossa conversa com os egressos através durante o grupo focal. Quando perguntados por que cursaram a graduação no Ifes campus Cachoeiro de Itapemirim, os sujeitos assim relataram:

E11: Eu fiquei por poucos pontos na Ufes, mais próximo de minha residência; passei em Engenharia Mecânica em São Mateus e em Cachoeiro de Itapemirim. O resultado de Cachoeiro saiu antes do de São Mateus. Optamos por Cachoeiro devido à distância, por ser mais perto, facilitaria minha vinda para cá com mais frequência.

E12: Eu passei em 2012. Na época, eu estava fazendo o pré-vestibular aqui em Vitória, no UP, e surgiu o edital de vagas de Engenharia Mecânica do Ifes. Obviamente que hoje está mais difícil, mas na época era a primeira turma, então foi mais fácil pra entrar. Então me inscrevi e acabei passando. Tentei aqui pra Ufes também, mas infelizmente não consegui e, como o Ifes Cachoeiro foi a instituição que passei, então eu fui me aventurar por aí. E também foi bom pra mim porque minha família toda é daí, então foi fácil adaptação; questão de onde morar, onde comer, essas coisas.

E9: Fiz curso técnico integrado em Agropecuária no IFTO, em Tocantins. Só que eu não queria Agronomia, não; queria seguir outra área. Aí, na minha época, eu passei para Agronomia, no mesmo instituto, comecei a cursar o curso, mas para eu ter boa base para passar em Química, porque, até então, eu tinha zerado a prova de Química na federal do Pará, pra Engenharia de Minas e reprovei por conta disso. Aí falei ‘vou tentar de novo’. Só que nesse meio tempo, o Ifes campus Cachoeiro de Itapemirim foi o único instituto do Brasil, na época, a abrir Engenharia de Minas pelo Sisu e eu lancei a minha nota. Aí, eu reprovei no Pará e passei aqui. Pensei ‘o raio não cai duas vezes no mesmo lugar, então não posso esperar de novo; vai que eu não passo nunca mais’! (risos de todo o grupo) (ENTREVISTA, 2017; GRUPO FOCAL, 2017).

Com base nesses relatos, observamos que a oferta do ensino superior nos campi localizados nas cidades do interior atende um público vasto, composto por aqueles sujeitos que não conseguiram ingressar nas IES públicas localizadas nas áreas metropolitanas e também aqueles vindos de outros estados/cidades.

Diante de todo esse contexto gerado pelos dados coletados em campo, fazemos uma analogia aos estudos sobre a gênese da profissão naval realizado por Norbert Elias (2006). Na perspectiva eliasiana, profissões são funções

sociais especializadas desenvolvidas pelas pessoas em resposta a necessidades especializadas de outras, conjuntos especializados de relações humanas cujo estudo da gênese constitui a análise dessas relações, conforme podemos verificar em suas palavras:

Todas as profissões, ocupações, ou qualquer que seja o nome que tenham, são, de uma forma peculiar, independentes, não das pessoas, mas daquelas pessoas em particular pelas quais elas são representadas em uma certa época [...] É a situação de mudança de uma comunidade inteira que se criam as condições para o surgimento de uma nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento [...] (ELIAS, 2006, p. 89).

No entanto, Elias (2006) acrescenta que as descobertas científicas e as novas necessidades só constituem uma nova profissão quando são integradas, assim “O surgimento de uma nova ocupação, portanto, não se deve a um desses dois fatores especificamente, mas à interação de ambos”. E completa esclarecendo-nos: “O ajustamento entre instituições e necessidades em sociedades em constante mudanças nunca é completo” (ELIAS, 2006, p. 90).

Desse modo, ao analisarmos a busca por uma profissão presente nas falas dos sujeitos participantes do estudo e os conceitos trazidos por Elias, entendemos que fazemos parte de diferentes figurações e que, integradas umas às outras, estabelecemos laços interdependentes, constituindo, assim, um processo social de longa duração e em constantes mudanças em seu curso. É pensar que os sujeitos E11, E12 e E9 faziam parte de outras figurações e que, por oportunidades de estudos na figuração do Ifes campus Cachoeiro de Itapemirim, alcançaram seus objetivos de cursar o ensino superior. Esse intercâmbio de figurações é de extrema importância para os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, para que cumpram seu papel de agente “democratizador”.

Apoiados nessas constatações, podemos inferir que os APLs de uma determinada região podem fazer parte do interesse de sujeitos vindos de figurações cujos APLs se assemelham, ou ainda do interesse pelo fato de haver ampla oportunidade de emprego da formação obtida em diferentes regiões, visto que o mundo do trabalho passa por inúmeras transformações. Esse fato corrobora a oferta de cursos do *campus* estudado, uma vez que nele são oferecidos cursos presenciais e a distância, oportunizando sujeitos de outros municípios e até mesmo outros estados a se inserirem no Ifes campus Cachoeiro de Itapemirim.

Acerca das dificuldades encontradas pelos egressos para inserção no mundo do trabalho na área de formação ou para aplicar seus conhecimentos no trabalho atual, 62,7% dos respondentes informaram ter sido a falta de experiência o grande causador, seguido de 3,6% disseram que a formação recebida não atendeu ao mundo do trabalho, 3,6% disseram não ter conseguido identificar-se com a área do curso; 2,4% informaram que o que aprendeu não se aplica. Diante disso, 9,6% de egressos estão insatisfeitos com a formação recebida.

A partir desses dados, percebemos a existência de um mundo do trabalho que exige mão de obra pronta para o exercício da profissão e observamos que os trabalhadores enfrentam o crivo da experiência, mesmo tendo sido formados numa instituição de ensino que traz, em seu legado, uma alta qualidade do ensino ofertado.

Referentemente à formação oferecida pela rede federal, Lima (2016), ao analisar a formação ofertada nos formatos Cefetes (modelo tecnológico-fragmentário) e IFs (modelo tecnológico-integrado), destaca que a flexibilidade curricular e a capacidade de diversificação geográfica e pedagógica permitem adequação da oferta escolar “[...] no sentido de construir um ‘mix formativo’ que se coaduna com os processos mais sofisticados de formação para o mercado via criação do mercado da formação” (LIMA, 2016, p. 98). Ele acrescenta:

[...] o movimento recente de expansão da rede federal contém alguns riscos que podem contrapor a função social da educação profissional como direito social assumindo a lógica da educação como mercadoria. [...] destacamos alguns do movimento recente de metamorfose da rede federal de educação tecnológica: a expansão do acesso no sentido da diversificação e da flexibilização das modalidades de ensino que se articulam com o neoassistencialismo e a mercantilização.

Com relação às 23 respostas abertas num total de 83 respondentes, cinco disseram não terem tido dificuldades para sua inserção no mundo de trabalho; dois informaram que tinham pontuação baixa para a seleção; quatro informaram haver pouca oferta de vagas; quatro disseram que a formação deu uma contribuição positiva para a inserção no trabalho ou aplicação dos conhecimentos nele; para dois, a experiência comprovada favoreceu melhor classificação na seleção; uma atribuiu a dificuldade ao fato de não ter conseguido cursar um curso de pós-graduação; e cinco respostas não atenderam à questão perguntada. Entre esses, nove respostas podem ser consideradas positivas à

instituição ofertante, pelo fato de os egressos informarem não terem tido dificuldades e de a formação ter oferecido uma contribuição positiva, conforme podemos observar em algumas respostas:

A formação contribuiu muito para o que leciono hoje.

O conhecimento atende a necessidade de minha profissão.

A formação abriu um leque para outras áreas

Não houve dificuldade. O curso auxiliou-me a passar em um concurso público, porém, na área de segurança, onde, infelizmente, o salário ainda é melhor que o de professor.

Não houve dificuldades.

Não tive dificuldades (RESPONDENTES).

Referentemente aos pontos negativos à instituição ofertante, estão as respostas de seis respondentes, ao informar a falta de experiência comprovada (dois respondentes) para melhorar a classificação de processo seletivo e a pouca oferta de vagas de emprego ou trabalho nas respectivas áreas (quatro respondentes). No entanto, esses dados não se ligam diretamente ao ensino ofertado, dependendo de questões ligadas à experiência comprovada. Desse modo, entende-se que a escola deve encaminhar-se, cada vez mais, para o desenvolvimento de competências vinculadas ao pensar, à preparação profissional e ao desempenho social, sendo possível perceber que os egressos estão atentos às exigências do mundo do trabalho.

Dante dos dados que evidenciam as dificuldades encontradas pelos respondentes para entrar no mundo do trabalho na área de formação ou para aplicar seus conhecimentos no trabalho atual, remetemo-nos analogicamente aos estudos eliasianos (2006) que envolveram “tecnização e civilização”. Segundo Elias (2006, p. 35-37), “[...] ambos os processos caracterizam-se por serem de longa duração, não-planejados, que se movem numa direção discernível – com impulsos e contra- impulsos alternados – mas sem qualquer propósito na longa duração”. Para o autor, “[...] a tecnização, à medida que avança, permite que se aprenda a explorar seres inanimados, em favor da humanidade e de uma vida melhor [...]”, enquanto “[...] o processo de civilização está relacionado à autorregulação adquirida imperativa para a sobrevivência do ser humano [...] nesse caminhar não-planejado”.

Com base nesses conceitos, entendemos que a experiência exigida aos trabalhadores como uma compra de serviços em que esse é esperado para saber fazer e não para saber pensar, quando nos referimos à iniciativa privada, o que não difere da esfera pública (em contratação temporária) em que se exige uma comprovação, via documentos impressos, para avaliar um trabalhador por meio de seus títulos comprobatórios de atividades laborais anteriores.

Considerações finais

Diante das reflexões construídas por meio deste trabalho, foi possível ampliar o conhecimento acerca da educação superior e conhecer o contexto desse nível de ensino em um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Reiteramos que o desenvolvimento desta parte da investigação buscou atender ao objetivo de “analisar a formação obtida por egressos do ensino superior, presencial e a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) *Campus Cachoeiro de Itapemirim* e suas implicações no processo social vivido por esses profissionais”.

O estudo dos documentos nos permitiu compreender que a expansão do ensino superior, desde 2009, se consolidou por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que possibilitou a oferta de cursos superiores no interior dos estados, em cidades aonde antes esse nível de ensino não chegava.

Analizando aspectos do “perfil do egresso”, constatamos o público que ingressou na instituição é de trabalhadores que têm forte participação no próprio sustento e no sustento familiar

Os resultados demonstram que a oferta de cursos superiores no Ifes *campus Cachoeiro de Itapemirim* tem proporcionado melhorias àqueles que concluíram o curso, embora ainda seja significativo o quantitativo de ingressantes que não alcançam êxito formativo no âmbito dos cursos.

Os egressos, participantes do estudo, destacaram que o curso influenciou positivamente nas suas experiências profissionais, considerando-se o alto nível na formação recebida no Ifes.

Como aspecto importante num estudo com egressos, o fator empregabilidade constitui a concretização do objetivo maior de toda e qualquer formação. Entendemos que a formação não se dá apenas com foco na mão de obra para o mundo do trabalho, mas constitui parte fundamental deste. Mediante os dados sistematizados, destacamos o significativo índice de entrada de egressos no mundo do trabalho local e regional, bem como o alto índice de trabalhadores formalizados tanto na esfera privada quanto na esfera pública. Tal ocorrência pode favorecer esse *campus* do Ifes no que concerne à sua divulgação e seu reconhecimento com a comunidade em que está inserido.

De toda forma, associamo-nos aos estudos de Silva e Terra (2013) ressaltando a necessidade de os Institutos Federais estreitarem sua relação com a comunidade local. Entre outras questões, isso implica, necessariamente, desenvolver o acompanhamento sistemático de egressos. Essa ação tende a colaborar significativamente para a avaliação institucional, permitindo realizar adequações e mudanças curriculares que respondam, mais efetivamente, às necessidades formativas dos estudantes. E nesse aspecto, a desigualdade socioeconômica vivida pelos estudantes recém-chegados à universidade (como narram os egressos, participantes deste estudo), precisa se constituir, crescentemente, como mola propulsora do trabalho público e estatal que os institutos realizam tanto nas regiões metropolitanas como nas regiões mais afastadas dos centros urbanos.

Resumo: Objetivamos discutir sobre o percurso de egressos do ensino superior, presencial e a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) *Campus Cachoeiro de Itapemirim*. Mais especificamente, as reflexões sistematizadas neste texto focalizam o perfil do egresso, a empregabilidade, os fatores que facilitam e dificultam a inserção desse profissional no mundo do trabalho, bem como a aplicação dos conhecimentos apropriados durante o curso na área em que atua. Desenvolvemos esse debate pautando-nos na abordagem sociológica figuracional, conforme apresenta por Elias em suas diferentes obras. Metodologicamente, utilizou-se o estudo de documentos, de questionário *online* com questões fechadas e abertas e grupos focais. Os resultados indicam que, embora haja muitos desafios a serem superados, a expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem proporcionado acesso ao ensino superior àqueles que antes eram excluídos desse nível de ensino. Nesse sentido, o acompanhamento sistemático do egresso se constitui como um importante dispositivo orientador de reflexões sobre os impactos sociais das instituições de ensino, a revisão curricular, o delineamento de encontros de formação continuada de professores, o aprimoramento das políticas de assistência estudantil, particularmente daquelas que venham afiançar a presença do aluno no curso.

Palavras-chave: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Egresso. Educação e trabalho.

Abstract: The goal of this study is to debate on the higher education graduates' trajectory, in class and at distance modalities, in Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Ifes (State Insti-

tute of Education, Science and Technology of Espírito Santo), Campus Cachoeiro de Itapemirim. The considerations systematized in this text focus more specifically the graduate's profile, employability, the factors which make it easy or difficult the inclusion of this professional into the job Market as well as the applicability of the proper knowledge acquired during the course in the area where this professional works. We have developed this debate based on the sociological-figurational approaching presented by Elias in his different works. Methodologically, we used the study of documents, online questionnaire with closed and open questions and focus groups. The results show that, although there are many challenges to be overcome, the expansion of Ifes has provided access to higher education for those who, before, were excluded from this level of education. In this sense, the systemic graduate's follow-up is an important advisory mechanism for reflections on social impacts of educational institutions, the curricular review, design of teachers' continuing formation meetings, improvement of students' assistance policies, in particular, of those which asserts the presence of students in the course.

Keywords: State Institute of Education, Science and Technology. Graduates. Education and work.

Referências

- BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.
- BRASIL. MEC, *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- BRASIL. TCU, *Relatório de Gestão do Exercício 2013*. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/contas/contas-e-relatorios-de-gestao/contas-do-exercicio-de-2013.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e B. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 dez. 2016.
- BROTO, C. V. P. O Processo de Expansão do IFES: Democracia, Participação e Função Social. Vitória: PPGE/UFES, 2013.
- CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. *Ver. Bras. Ed. Esp.*, n. 2, v. 20, Marília, abr./jun. 2014. p. 179-194.
- ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- ELIAS, N. *A Sociedade de Corte: Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.
- ELIAS, N. *Escritos & Ensaios.1*: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução Ruy Jungmann; Revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. Tradução Ruy Jungmann; Revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2012.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KRIEKEN, Robert Van. *Norbert Elias*. New York, USA: Routledge, 1998.
- LIMA, M. *Trabalho e Educação no Brasil*: da formação para o mercado ao mercado da formação. Curitiba: CRV, 2016.
- MACHADO, G. R. *Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- MARTINS, C. B. O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90. *Perspectiva*, n. 1, v. 14, São Paulo, 2000.
- MICHEL, M. H. *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*: um Guia Prático para Acompanhamento da Disciplina e Elaboração de Trabalhos Monográficos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MONTEIRO, A. L. L. C. P. Atendimento Educacional Especializado: da Educação Básica ao Ensino Superior. *X ANPED SUL*, 2014. Disponível em: <http://xanpedsgul.faed.udesc.br/publicacao/caderno_resumos.php>. Acesso em: 1 jun. 2017.
- MOREIRA, L. C.; ANSAY, N. N.; FERNANDES, S. F. Políticas de acesso e Permanência para Estudantes Surdos ao Ensino Superior. *Ver. Teoria e Prática da Educação*, n. 1, v. 19, jan./abr. 2016. p. 49-60.
- PADILHA, R. F. S. J.; LIMA FILHO, D. L. A Oferta de Educação Profissional Verticalizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que há de Novo? *ANPED*: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. Paraná: UFPR, 2016.
- PAUL, J. J. Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior: experiência Brasileira e Internacional. *Caderno CRH*, v. 74, Salvador, maio/ago. 2015. p. 309-326.
- RAMOS, V. S. *Desenvolvimento local e território*: uma reflexão sobre o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro: Seropédica, 2011.
- SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis, nov. 2009.
- SILVA, A. R.; TERRA, D. C. T. A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional. In: *I Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento*. Curitiba: Universidade Federal Tecnológica do Paraná, 2013.
- SILVA, K. C. da. *Condições de Acessibilidade na Universidade*: o ponto de vista de estudantes com deficiência. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, 2016.
- TORRES, J. P.; CALHEIROS, D. dos S.; SANTOS, V. Inclusão na Educação Superior Brasileira: Análise da Produção Científica. *Interfaces da Educ.*, n. 19, v. 7, Paranaíba, 2016. p. 296-313.
- ZABLUDOVSKY, Gina. *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. México: FCE, 2007.

Recebido em 15 de Setembro de 2018

Avaliado em 30 de Outubro de 2018

UN ACERCAMIENTO A LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS: EXPERIENCIA, FIGURACIONES Y ESCENARIOS

*UMA ABORDAGEM PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: EXPERIÊNCIAS,
FIGURAÇÕES E CENÁRIOS*

*AN APPROACH TO UNIVERSITY TEACHERS: EXPERIENCE, FIGURATIONS AND
SCENARIOS*

Dr. Diego Mauricio Barragán Díaz

Universidad Externado de Colombia

Email: diebarragan@gmail.com

Introducción

“...e passou à cozinha para preparar o pequeno-almoço, composto, como de costume, de sumo de laranja, torradas, café com leite, iogurte, os professores precisam de ir bem alimentados à escola para poderem arrostar com o duríssimo trabalho de plantar árvores ou simples arbustos da sabedoria em terrenos que, na maior parte dos casos, puxam mais para o sáfaro que para o fecundo”
(SARAMAGO, O Homen Duplicado, 2002)

Las miradas usuales sobre los profesores son complejas, en algunos casos ambigüas. A un costado se puede tener la trascendencia social del ejercicio docente, destacando que su actividad de enseñanza es central en el desarrollo social, de allí la importancia de tener buenos profesores, y al otro costado, se tiene que su actividad no tiene reconocimiento, algunas interpretaciones la subvaloran o simplemente no reconocen su labor (VEIGA, 2014, p.138); construyendo representaciones negativas que son repetidas constantemente por diferentes fuentes de información, y donde tiene repercusión en las miradas cotidianas que se construyen sobre los profesores. Incluso, algunas interpretaciones asignan una serie de figuras míticas al ejercicio de la docencia (GUERRERO, 1992, p.64), estableciendo una idealización de los profesores, de sus actividades y sus relaciones, generando una dificultad de la comprensión de las situaciones en que se ven envueltos y los complejos problemas

que se deben comprender y afrontar (ELÍAS, 1998); es decir, deben enfrentar una realidad cotidiana compleja, en ocasiones desesperanzadora, en las universidades donde día tras día los problemas se intensifican y no se presentan alternativas viables de mejorar la situación.

Las herramientas usuales empleadas en la comprensión son complejas, pues cuando se habla de profesores, generalmente, son ellos quienes escriben, es difícil dejar a un costado las cargas valorativas que se han formado por años, para tratar de dar alternativas para un problema complejo como la experiencia de los profesores. Las cargas valorativas intervienen en las interpretaciones de las personas y se acentúan en sociedades que presentan inestabilidad, desigualdad o complejos problemas; pues la educación es una de las manifestaciones evidentes de los problemas sociales. Al hablar de los profesores, quienes lo son, tienen una carga emocional y unos criterios valorativos, que en ocasiones opacan la comprensión del mismo fenómeno; "...así, pues, estos términos remiten a un equilibrio cambiante entre dos tipos de comportamientos e impulsos vitales que (sean cuales sean sus otras funciones) llevan a asumir un mayor compromiso, o un mayor distanciamiento, en las relaciones de las personas con otras, con no humanos y consigo mismo" (ELÍAS, 1990, p.12). Siguiendo a Elías, los profesores se encuentran, en un remolino que los puede llevar a una situación caótica o utilizando las herramientas adecuadas se pueden buscar alternativas para sortear las dificultades.

Un ejemplo son titulares en periódicos o en páginas de internet en varios lugares de América Latina y de significativa circulación, donde es usual encontrar artículos de este tipo: "Crisis de la profesión docente" (SEMANA, 2016), "El rol del maestro en crisis" (LA NACIÓN, 2017), "La labor docente en una sociedad en crisis" (GIJÓN, 2016), "La crisis de la profesión docente" (TABARES, 2016); los temas se asocian a la importancia que le asignan a la labor docente y las escasas, en ocasiones nulas, condiciones objetivas para desempeñar su oficio. Con un elemento adicional, grupos políticos en diferentes países de la región, vienen haciendo esfuerzos para deslegitimar o restar la importancia en ciertas comunidades de los profesores en especial de la educación pública; se presenta como un proceso de permanente deslegitimación, de ataque y de desvirtuar su labor; desde luego a pesar de estos esfuerzos no se puede negar su importancia como *factor principal de la educación* (GÓMEZ, 2013, p. 146). Las preocupaciones sobre los docentes, sus características y las herramientas

que permitan observar el rol en la educación, un lugar importante en la formación académica y, en especial, en la formación de los ciudadanos, están latentes.

Las cargas, los apelativos que se utilizan para designar al maestro (GUERRERO, 1992, p.44), en la mayoría de las veces denigran de la figura y de las acciones del profesor, como: de reproducción social, mercantilista que vende valores erróneos, agente de control y representante de la desilusión. No es un panorama halagador, las representaciones sobre el maestro en su mayoría, desafortunadamente, son negativas. Sumando los graves problemas, sus bajas remuneraciones, una constante pérdida de estatus de la profesión, permanentes descalificaciones, las difíciles situaciones que enfrentan en su ejercicio contrastan con la escasa investigación en sociología de la profesión docente (GUERRERO, 1992, p.43; BLANCO, 2014) y se hace urgente la indagación sobre la experiencia de los profesores universitarios. La falta de trabajos y de acumulado sobre el tema, incrementa el problema que se agrava día tras día.

Frente al complejo panorama, son diversos los caminos que se pueden tomar para estudiar la experiencia de los docentes. Aquí se toma uno, "... consiste en descubrir cómo y por qué se relacionan entre sí los fenómenos registrados... La tarea del científico social es comprender, y hacer que los demás comprendan, cambiantes conjuntos de interrelaciones formadas por los seres humanos, la naturaleza de esos lazos y la estructura de esos cambios. Los investigadores mismos forman parte de esos conjuntos de interrelaciones..." (ELÍAS, 1990, p.23). Los profesores se encuentran haciendo un esfuerzo por comprender lo que sucede en su ejercicio laboral, su situación profesional, sus problemas personales, algunos son sociales; es una mezcla de factores que dificulta entender qué sucede, qué pasa con la experiencia profesional. Es decir, para el artículo la alternativa elegida es hacer un estudio preliminar, identificando un referente teórico a partir de la vinculación de Norbert Elías, para intentar desde la sociología, establecer unos marcos para el estudio de la experiencia de los profesores.

Los estudios sobre la experiencia de los profesores deben vincular las dimensiones que determinan su oficio y que afectan su cotidianidad, no sólo su relación con los estudiantes, o con los colegas, con los administrativos, personas externas al proceso educativo y otros grupos que intervienen para establecer dinámicas en el desarrollo de la profesión y la experiencia docente. Incluso,

“...puede discutirse si los modelos actuales de la educación escolar y universitaria son apropiados como preparación de los jóvenes para la vida concreta que les espera como adultos en nuestras sociedades. En efecto, en muchos sentidos no lo son. Pero difícilmente se puede dudar del requerimiento de un horizonte de conocimiento muy amplio y de una capacidad muy diferenciada de autocontrol, de regulación afectiva, para poder sostenerse como adulto en sociedades de este tipo y para poder cumplir unas funciones para sí mismo, así como para otros” (Elías, 1998, p.440). Se plantea un problema, la educación, usualmente, se establece como un espacio de trasmisión de conocimientos de una generación que tiene un recorrido a otra que empieza el camino y necesita conocimientos; adicional, se desarrolla a partir de relaciones entre grupos de personas donde deben incluir o estar presentes la autorregulación del individuo, la regulación de las relaciones de quienes están vinculados y los tipos especiales de comportamiento que contribuyen a la participación en el proceso educativo (ELÍAS, 2011).

Se observan mundos distintos, diferencias entre grupos poblacionales que ocupan posiciones en el espacio, pocas veces se observan interacciones entre los grupos que se construyen, se miran separados. Acerca de la educación se puede sostener: “...si se observa más detenidamente, se percibe con facilidad que se trata de un proceso largo, de un proceso que aún continúa: nosotros mismos nos hallamos aún en medio de él, y esto no sólo ocurre porque los niños representan individualmente con mucha frecuencia todo un misterio para los padres -pues en cierta medida tienen que ser descubiertos por ellos- sino ante todo porque el estado social del conocimiento acerca de los problemas de la infancia aún hoy es bastante fragmentario” (ELÍAS, 1998, p.413). Y el problema de la investigación educativa son los lugares marginales que ocupan los profesores, y la poca importancia que tienen las redes de independencias que se trazan durante el proceso educativo (HUGER, ROSSI, SOUZA, 2011, p.703). Entonces, sí el sujeto aprende por la influencia del entorno social, se encuentra envuelto en un proceso y multiplicidad de dimensiones que involucran el ejercicio de los docentes (NOGUEIRA, 20112, p.108); el artículo trata de acercarse a la pregunta: ¿cómo el proceso que viven y que construyen los profesores se lleva a cabo en distintos escenarios y se representa en sus experiencias, desarrolladas en unas o a partir de figuraciones?

La experiencia

La experiencia social fue una herramienta para investigar grupos que no correspondían con los ideales legítimos de algunas sociedades (DUBET, 2010, p.17). Se alejaba un poco de concepciones totalizadoras para enfocarse en grupos humanos desde sus particularidades. Incluso, Elías y Scotson sostienen: "Al estudiar una comunidad se encuentra una gran variedad de problemas. Lo importante es saber si todos desempeñan un mismo papel central en el entendimiento de lo que proporciona a una agrupación de personas ese carácter específico" (2016, p.230). La importancia del análisis de la experiencia de los profesores frente a su ejercicio de la docencia, su satisfacción personal, sus condiciones de trabajo, cómo se desenvuelve en la universidad y cómo relacionar la docencia con su vida; no es un trabajo cualquiera. El sólo hecho de estar en contacto con los ciudadanos que forman, con quienes entran a proyectar o representar en diversos sentidos en la construcción de una sociedad, ofrece un rol importante a la experiencia docente. Por ello, "...la experiencia se define entonces como el resultado de lo que la persona observó e interiorizó de acuerdo con las herramientas para interpretar su lugar, sus relaciones y su realidad" (BARRAGÁN, 2018, p.88). Entonces, la experiencia es construida y reproducida socialmente, y depende del contexto social y de la forma como las personas la asumen (ELÍAS, 2000).

La experiencia de los profesores es una construcción que las personas desarrollan durante su vinculación a la docencia y a la universidad. Van asimilando, lo que consideran como significativo para incorporarlo como parte de sí, de lo que es y simultáneamente les ayuda a desenvolverse en sus tareas, en sus actividades cotidianas (BARRAGÁN, 2018). El profesor construye su experiencia en el trasegar por la universidad, su contacto con estudiantes, colegas, directivos o grupos significativos; también en el desempeño de sus funciones, influenciado por las condiciones en las que desempeña su labor y cómo viven. Existen tradiciones que establecen divisiones entre funciones o dimensiones, a un costado puede representar el docente como una categoría social (GUERRERO, 1992), al otro como un agente educativo o como funcionario de entidades públicas o privadas. El problema de estas categorías es ¿dónde se establecen los límites?, ¿dónde están las distancias entre el empleado o el pedagogo?; ¿es igual observar a un profesor, a un abogado en una empresa legal o a un ingeniero en una constructora? Es decir, ¿dónde termina su em-

pleo, su labor y dónde inicia su vida personal o mejor su proyecto de vida? La formación o educación de personas durante años va generando una particular forma de relacionarse, de tratarse, de ubicarse frente a los otros. Es totalmente diferente participar en un proceso de formación de las personas que, de las cosas, son grupos que participan tratando de ofrecer, de presentar un mundo distinto a quienes participan, basado en el acumulado de conocimiento y las formas idóneas de interacción.

Hacen parte de un proceso social, pero la evaluación es individual, la responsabilidad del proceso recae en el individuo. “El conjunto de modelos de autorregulación social que el ser humano particular tiene que aprender y desarrollar dentro de sí mismo durante su formación como individuo único es específico de cada generación y, por tanto, en un sentido más amplio, específico de cada sociedad” (ELÍAS, 2000, p.12). Es decir, “...el mundo de actividades que se genera mediante la interacción directa y se organiza mediante normas de coexistencia” (GOFFMAN, 1979, p.15). Elías y Goffman están de acuerdo, uno observa el proceso y otro el momento, pero las herramientas que utilizan son similares. La interacción con las otras personas ubica al individuo en un marco social y lo ubica respecto a su posición dentro de este marco, qué se espera de él, qué puede hacer, cómo desarrolla relaciones con las personas que interactúa. Para observar la interacción como parte de un proceso, los profesores pueden tener distintos puntos de vista, pero lo que puede ayudar a evidenciar su experiencia docente, es verlos en tres momentos: quienes inicián, quienes llevan varios años de trayectoria y quienes están finalizando su vinculación docente. No se puede hacer un proceso genérico, se debe observar a las personas en su contexto, desde allí sacar las mejores o mas acertadas generalizaciones.

Ahora, se presentan dos dimensiones: la experiencia de sí y los hábitos sociales adoptados, cómo interaccionan las dos, en momentos no se pueden diferenciar las “...transformaciones de la experiencia de sí mismos y de los hábitos sociales de los individuos” (ELÍAS, 2000, p.14). Ser profesor es producto de las relaciones y las prácticas que desarrolla, de sus experiencias y su eficacia práctica; “isso significa dizer que a constituição do ser professor resulta das diferentes configurações nas quais ele está imerso. Conforme o pensamento de Elias (1980), as pessoas (no caso, professo- res) modelam suas ideias a partir de todas as suas experiências e, essencialmente, das experiências que tiveram

no interior do próprio grupo" (HUGER, ROSSI, SOUZA, 2011, p.701). Las experiencias son el referente de su vida, es el acumulado y sirve para relacionarse con los otros, parte de los que son, así las experiencias condicionan a los profesores.

Son las formas de pensar, actuar, sentir y observar, las que van configurando la experiencia de los profesores, en su desenvolvimiento, en su representación de sí, en sus relaciones con los otros. Lo que los hace profesores, su participación en los procesos de enseñanza, cuando se sale del proceso se rompe la interacción. ¿Cuáles son los escenarios? La universidad, el salón, los pasillos, herramientas virtuales son los marcos, los espacios donde pueden interaccionar profesores, estudiantes u otros grupos. Cuando terminan los jóvenes el proceso de formación, se transforma la interacción, no son estudiantes, ahora son colegas. La experiencia continua en construcción, por pertenecer o una comunidad "... el reconocimiento de su derecho a ser comprendidos y apreciados en cuanto a su carácter propio" (ELÍAS, 1998, p.414), cumplir con las dinámicas y las exigencias de la comunidad profesional. Es su participación en una comunidad la que marca la experiencia de la persona.

Las figuraciones

Existe algo significativo, son las redes de personas o figuraciones a las que pertenece quienes son profesores. Pueden variar en intensidad, en naturaleza, en acciones, pero se relacionan con su experiencia profesoral, su quehacer docente. Pertener a las redes cercanas a la docencia, puede exponer a las personas a formas de ver, observar, pensar y actuar, que pueden adquirir o no, en correspondencia a su decisión o a las condiciones donde se vea inmerso en la red (HUGER, ROSSI, SOUZA, 2011, p.699). Son múltiples las personas que se relacionan con la profesión docente, desde algo básico como la pareja con la que comparte su vida durante años puede ser docente o no, esta vinculación puede establecer una forma particular de interactuar, mezclando diversas dimensiones de su vida; desde la forma de encarar su ejercicio profesional, su participación en asociaciones o actividades del gremio docente; su encuentro con jóvenes estudiantes que quieren luchar o aprender a salir adelante y jóvenes que no tienen claro cuál es su razón para estar en la universidad; encontrarse con colegas que contribuyen a fortalecer un proyecto académico

y otros que objetan o bloquean alternativas diferentes a cumplir sus funciones; encontrarse con tecnócratas o administradores que parten de modelos de gestión que pueden ser utilizados en una fábrica, en una mina o en la universidad, sin entender qué significa la formación universitaria, y otros grupos de personas que tienen relación con la experiencia docente. En general, los profesores desarrollan redes de intercambios con personas y grupos distintos que tienen relación con el proceso educativo, y de las cuales va construyendo su particular forma de relacionarse y participación; es decir, las redes tienen dinámicas que el profesor observa y toma la decisión de vincularse o asumirlas en la medida que evalúe su utilidad, su pertenencia para el desempeño de su labor, el criterio parte de su experiencia.

Desde luego la vinculación de los profesores a las redes de educación se da dentro de un proceso. Las personas pueden estar vinculadas desde el jardín infantil, la escuela, la secundaria, la universidad; es decir, las personas pueden estar vinculadas a las redes de educación, desempeñando diferentes papeles, durante casi toda su vida. Al estar durante un buen tiempo desde diferentes papeles vinculado al ámbito educativo, su pertenencia,

“...se basa en primera instancia en coacciones que emanan de los hombres interdependientes y, en segunda instancia, en coacciones que los grupos de hombres y las trayectorias naturales extrahumanas ejercen unos sobre otros, con un equilibrio de poder cambiante. La interacción de las acciones planeadas de muchos hombres resulta en un desarrollo de las unidades sociales confirmadas por ellos, que no ha sido planeado por ninguno de los implicados. Pero en cada ocasión los hombres relacionados de esta manera actúan impulsados por intenciones y propósitos, de nuevo a partir de procesos no planeados al tiempo que influyen sobre los mismos” (ELÍAS, 2011, p.35).

Las personas, en este caso los docentes, desarrollan un proceso social donde el centro se da por pertenecer o desarrollar una actividad educativa, donde en el proceso el individuo va adaptando o rechazando los parámetros establecidos para esta clase de personas o va asimilando o desenvolviéndose en las dinámicas sociales que se establecen para ellos, como personas que representa el papel de docente deben aprender a sumirlo en las condiciones sociales que se le imponen.

Es decir, el profesor debe aprender a desenvolverse en las pautas que se establecen institucional y socialmente, en un proceso de varios años de du-

ración. Sí realiza algo, una acción, que no se acepte en quienes intervienen, que no sea apta para los profesores, es expulsado del proceso (ELÍAS, 1998). Jackson (2010), analizando la vida en las aulas, decía que en primera instancia se veía un retrato que se repetía, una y otra vez, algo monótono; pero, con una mirada distante se observaba un mundo lleno de riqueza, no sólo en las aulas, en los espacios educativos, en todos los encuentros con quienes intervienen para tratar de mejorar las condiciones de la vida de las personas. Desde luego, el marco institucional le dice a las personas cómo desenvolverse y lo va asumiendo, pero al final, más que mantenerse en el empleo, se pueden identificar tres formas de asumir la docencia que influyen en las interacciones y en la trayectoria del individuo: la primera, se relaciona con encontrar un empleo establece y cumplir con las obligaciones que le imponen; la segunda, toma la docencia como un trampolín, una estación de paso para puestos donde pueda tener mayor poder y dinero, y la tercera, es tomar la docencia como una alternativa de vida distinta, donde se involucran el profesor y las personas con las que interactúa (BARRAGÁN, 2018).

Dentro de las múltiples relaciones que existen, se destaca la de profesor y estudiantes. La relación se basa en un misterio, un encuentro, una interacción entre grupos que pertenecen a dos mundos distintos, que deben desarrollar un proceso durante algún tiempo, algunos años, un proceso de formación que parte de sus interacciones, de sus relaciones, de sus construcciones, de sus acuerdos, de sus desacuerdos y sus hábitos. Son dos mundos distintos e interdependientes (ELÍAS, 1998). Hipotéticamente, la relación se basa en un desequilibrio de poder donde el adulto tiene una cuota mas alta que un joven o un niño (VEIGA, 2014, p.141); pero hoy el poder evidenciado en la violencia física y simbólica cambió de forma importante. Los diferenciales de poder entre los dos grupos son relativamente similares, no existen barreas o brechas insalvables. “Están en camino de desaparecer muchos símbolos de autoridad y demostraciones formales de respeto que en tiempos pasados eran demostraciones de dominación, es decir, que servían para asegurar la dominación de los adultos... El paulatino decaimiento de las posturas ostentosas y de los símbolos de respeto en el trato de los niños con sus padres seguramente resulta sintomático para una reducción de la dominación paternal, es decir, de una disminución de la desigualdad en la relación entre padres e hijos” (ELÍAS, 1998, p.446). Eran los adultos en general, padres y profesores los que estable-

cían, o trataban de establecer unas condiciones de dominio sobre los estudiantes que muchas veces no lograban consolidar. Para los padres y los adultos era importante que pudieran dominar a los niños y jóvenes, incluso, ahora están tratando de hacerlo, es un ejercicio, un esfuerzo que desgasta.

Incluso, una inquietud es cómo preparar a los jóvenes para sociedades tan complejas, desiguales y conflictivas; cómo prepararlos en un proceso de formación que les ayude a enfrentar su situación, cómo prepararlos académicamente para desempeñar un rol desde su posición como posible profesional, cómo ayudarlo a enfrentar como individuo esta maraña de situaciones difíciles. Acá es importante aclarar que no sólo es el encuentro de estudiantes y maestros, intervienen una serie de personas que tienen como escenario la universidad, los tipos de relaciones dependen de las condiciones sociales y económicas de la sociedad donde se desarrolla el encuentro. “Assim, uma investigação sociológica que objetiva identificar o ser professor a partir dessa perspectiva deverá interpretar tais forças nas ações dos professores, diretores, supervisores, alunos, funcionários e pais, que constituem teias de interdependência ou configurações e que estão modelando suas ideias sobre todas as suas experiências, essencialmente sobre as experiências que têm dentro de seu meio educacional” (HUGER, ROSSI, SOUZA, 2011, p.708). La base es el proceso de formación en el que se encuentran inmersos, desempeñan papeles diferentes, pero están interdependientes; su relación es la base de los procesos de formación. Ahora se proyecta internacionalmente, incluso los intercambios, las interacciones tienen diferentes mediciones, de procesos y de personas involucrados. Es una red que los hace interdependientes, donde presentan sus labores, sus logros, y desafortunadamente, sus limitaciones (GÓMEZ, 2013, p.147).

Los escenarios

Siempre existen diferentes espacios, aquí, se observan los escenarios; no se refieren a dentro o fuera, arriba o abajo, o separaciones de los espacios, se refieren a los escenarios donde ocurren las experiencias significativas y las figuraciones donde se encuentran inmersos los docentes. Para comprender las relaciones entre las personas, se deben ubicar en los escenarios donde se desarrollan (ELÍAS, 1998). Un escenario obvio es el salón de clase o los espacios

usualmente utilizados para la enseñanza; pero existen escenarios alternativos que cada vez toman mayor valor (DÍAZ, 2012) como los pasillos, plazas, cafeterías que hacen parte de la vida universitaria (BLANCO, 2014) y donde se desarrollan interacciones con las personas que se encuentran en el mismo proceso, incluso con funciones diferentes, como los docentes y los estudiantes; y otros lugares que se encuentran fuera del campus donde usualmente asisten los profesores que pueden ser restaurantes, teatros, gimnasios, bares, donde se encuentran con personas que tienen relación con su labor y que se tratan asuntos de su experiencia profesional. Desde luego, los últimos se pueden tratar o vincular a asuntos sociales o económicos que los afecta como miembros del grupo, pero el centro es su vinculación a las redes de la universidad.

Las dinámicas y las formas en que se dan las relaciones entre las personas afectan todas las dimensiones de la vida social, en especial donde se dan cotidianamente, donde se observan y se evalúan como el colegio o la universidad. Dentro de las relaciones que son objeto de atención y las otras, tomadas como marginales, muchas veces no importan, aquí las que importan son las que sirven de marco básico en el desarrollo de la experiencia docente. Algunas relaciones, además de conocimientos, competencias, destrezas, habilidades, los profesores transmiten pautas de comportamiento; en especial en sociedades donde prevalecen desigualdades, conflictos y violencias. En lugares de conflicto, los grupos primarios, como la familia, y, en algunos casos, las comunidades de la universidad se convierten en bases, referentes o soportes que transmiten unas cargas afectivas y emocionales; los dos son anclajes emocionales de los hombres (ELÍAS, 1998)

De allí viene que, hipotéticamente, los profesores son quienes ofrecen herramientas a los estudiantes y a personas en general, que les permite entender qué sucede, cómo entender su mundo. Pero, en entornos de mayor conflicto la capacidad de explicar los cambios abruptos y rápidos limitan la capacidad de los profesores, más quienes se relacionan con los comportamientos o hábitos de las personas.

“Crecientes tensiones sociales y conflictos pueden ir de la mano con una disminución de la capacidad del hombre para dominar fenómenos tanto naturales como sociales; pueden conllevar una disminución del dominio que cada individuo posee sobre sí mismo, un incremento de la fantasía en el pensar y el actuar de las personas. El que estos procesos regenerativos vayan en una u otra direc-

ción depende en último término de las circunstancias globales que atraviesan las unidades sociales en que se producen" (ELÍAS, 1990, p.19).

En sociedades de permanentes conflictos es difícil entender qué sucede, cómo pueden ocurrir cambios tan rápidos y profundos.

Frente a este tipo de situaciones, el profesor puede tener una tendencia a caer en el *doble enlace*, al estar vinculado, inmiscuido, algunas veces saturado de lo que observa y vive en su cotidianidad, en su entorno y las situaciones, algunas veces preocupantes que se presentan en su sociedad. "El cuento de los pescadores en el Maelstrom subraya la interdependencia funcional entre el equilibrio de sentimientos de una persona y el proceso global en que ésta está inmersa" (ELÍAS, 1990, p.68). Se evidencian los problemas con las instituciones donde trabajan los docentes (GÓMEZ, 2013; GUERRERO, 1992). "Tras adquirir esta visión sinóptica de las regularidades que presentaba la situación en la que él mismo estaba inmerso y darse cuenta del significado que estas regularidades tenían para su propia actuación, dio los pasos adecuados... Como puede verse, en esta situación el grado de dominio sobre uno mismo y el grado de dominio sobre el proceso eran interdependientes y complementarios" (ELÍAS, 1990, p.67). Los escenarios se proponen como espacios donde se desarrollan las interacciones o se adquieren las experiencias en los profesores; no es sólo una mención a un espacio, son lugares físicos o simbólicos donde la experiencia docente tiene relevancia. Se desarrolla y se construye, tanto la experiencia como los escenarios; la importancia es que los escenarios hacen parte de lo que son los profesores.

Conclusiones

Son reducidas las propuestas de investigación sobre la sociología de los profesores (GUERRERO, 1992), tratan de entender diferentes dimensiones que trae el complejo análisis de la situación de los docentes. Al observar los materiales, lo que se evidencia es un campo de investigación abierto que puede de ser fructífero; como lo diría ELÍAS "...no se deben tanto a insuficiencias en el conocimiento de los datos, sino a insuficiencias de las ideas básicas, categorías y actitudes utilizadas al observar o manejar los datos" (1990, p.23); se plantea un campo de amplia proyección que necesita de indagación pronto.

La experiencia profesional puede ser una alternativa para vincular la propuesta Eliasiana a los estudios sobre los profesores en la actualidad, en *elife*.

rentes contextos. Es dejar a un lado los lineamientos provenientes de organismos internacionales o nacionales públicos o privados, donde se establecen las condiciones o los marcos para comprender a los profesores. La experiencia se propone, cómo desde *el profesor mismo* se plantea para entender qué sucede con uno de los actores más importantes de la educación superior, que, en muchos lugares, países o situaciones, se ha asignado una responsabilidad por actos que están lejos de sus labores. Centrar el análisis en el desarrollo de un proceso social donde el individuo, el profesor, se incorpora a su accionar con las condiciones mínimas para continuar con su empleo y que además desde su singular posición, decide qué prácticas sociales asume y cuáles deja a un costado; es decir, la experiencia es una construcción que le permite a las personas decidir qué elementos disponibles para ejercer su función pueden tomar y cuáles dejar a un costado; lo importante es que la experiencia configura lo que son los profesores.

La experiencia de los profesores se desarrolla desde sus figuraciones o interacciones con las personas o los grupos que pueden tener relación con la actividad educativa. Aquí, no se pueden establecer límites de dentro o fuera, de buenos o malos, de legal o ilegal, las interacciones se desarrollan con individuos que se encuentran en relación directa con el proceso educativo, con los que hace el profesor. Son diferentes las relaciones que se tejen en profesiones, p.e. en ciencias básicas donde la vida de las personas, profesores y estudiantes, se encuentra alrededor del laboratorio, incluso durante varios años pueden integrar una comunidad cerrada, unidos entorno a la investigación y a su participación en grupos; en ciencias sociales, se pueden desarrollar trabajos con grupos sociales diversos, incluso en diferentes lugares, con diversas prácticas y hábitos, donde los profesores deben guiar a los estudiantes en situaciones complejas, en lugares desconocidos y, en algunas ocasiones, poco comprendidos. Adicional, se puede señalar la participación en grupos de diversidad política, académica, sexual, cultural; es decir, es la participación en redes de intercambios la que les posibilita a los profesores estar en contacto con las personas que fortalecen su ejercicio profesional.

Los intercambios entre los profesores con diferentes grupos siempre tienen un escenario. Los escenarios son los lugares físicos o simbólicos donde se desarrollan los procesos que el profesor adelanta. Los escenarios establecen posibilidades o limitaciones para el desarrollo de las actividades de los profe-

sores, incluso, los mismos escenarios ofrecen las posibilidades a los profesores. Los escenarios pueden ir desde el salón de clase, pasando por la sede de un partido político, hasta en café o un restaurante que puede quedar lejos de la universidad. Lo importante, es la función que cumple el escenario en el desarrollo de las experiencias de los profesores.

La propuesta es dejar a un costado las lecturas míticas o ideológicas con cargas que oscurecen o bloquean el entendimiento de la experiencia de los profesores universitarios, es necesario continuar con los esfuerzos en profundizar en una labor tan importante y un poco relegada u oculta de los debates públicos. Es difícil partir de los múltiples informes o las investigaciones que ofrecen a los docentes panoramas o senderos para realizar su labor en la universidad, solo deteniéndose pocas veces a observar cuáles son las vivencias o las experiencias de los protagonistas de los procesos educativos; es un esfuerzo decir a las personas que desde proyectos de gestión o de administración educativa planean qué deben hacer los docentes, sin detenerse un poco en la cotidianidad, las condiciones, el ejercicio, los medios y la experiencia docente. Es un sendero que se debe continuar explorado.

Resumen: El artículo propone un acercamiento sociológico a la experiencia de los profesores universitarios. Son diversos los caminos que interpretan las realidades de los docentes, algunos con cargas valorativas fuertes que se alejan un poco o, en algunos casos, distorsionan las condiciones en que se ejerce la actividad y los tejidos sociales generados desde su quehacer. Aquí, se toma como referencia la propuesta de Norbert Elías, las dimensiones que se estudian son: la experiencia de ser profesor construida por su trasegar en la universidad; las figuraciones que se generan en las interacciones entre personas o grupos que son vitales para el desarrollo de su actividad docente, y los escenarios significativos donde los profesores actúan e interactúan. Se plantea una alternativa para analizar a los profesores universitarios, a partir de lo que viven y lo que generan en las interdependencias con personas o grupos desarrolladas en ciertos escenarios, estas combinaciones se convierten en las bases de la experiencia de los profesores.

Palabras clave: Profesores, Experiencias, Figuraciones, Escenarios.

Resumo: O artigo propõe uma abordagem sociológica da experiência de professores universitários. Existem várias maneiras de interpretar as realidades de professores, alguns com fortes cargas valorativas de distância um pouco ou, em alguns casos, falsear as condições em que a atividade e o tecido social gerada a partir de seu trabalho é exercido. Aqui é referenciado proposta de Norbert Elias, as dimensões serem estudados são: a experiência de ser construído por seu professor trasegar universidade; figurações geradas nas interações entre pessoas ou grupos que são vitais para o desenvolvimento do seu ensino e cenários significativos onde os professores agem e interagem. Uma alternativa para analisar professores universitários, a partir do que vivem e que gerou interdependências com indivíduos ou grupos desenvolvidos em determinados cenários, essas combinações de se tornar a base da experiência dos professores surge.

Palavras-chave: Professores, Experiência, Figurações, Cenários.

Abstract: The article proposes a sociological approach to the experience of university professors. There are different ways that interpret the realities of teachers, some with strong valuations that move a little or, in some cases, distort the conditions in which the activity is exercised, and the social tissues generated from their work. Here, the proposal of Norbert Elías is taken as reference, the dimensions that are studied are: the experience of being a teacher built by his transfer to the university; the figurations that are generated in the interactions between people or groups that are vital for the development of their teaching activity, and the significant scenarios where the teachers act and interact. An alternative is proposed to analyze the university professors, based on what they live and what they generate in the interdependencies with people or groups developed in certain scenarios, these combinations become the basis of the teachers' experience.

Keywords: Teachers, Experience, Figurations, Scenarios.

Bibliografía

- BARRAGÁN, D. *La experiencia estudiantil en una sociedad hostil*. Una aproximación a los estudiantes universitarios de Ibagué (2012). Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018.
- BLANCO, R. Intimidades públicas: experiencia estudiantil y normatividad, sexo genérico en las instituciones universitarias. *Intersticios*, v.8, n.1, p. 157-173, 2014.
- DÍAZ, A. *Cotidianidad, cultura y territorio en la vida del estudiantado universitario*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga: Universidad de Málaga, 2012.
- DUBET, F. *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense-CIS, 2010.
- ELÍAS, N; SCOTSON, J. *Establecidos y marginados*. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México, FCE, 2016.
- ELÍAS, N. *Compromiso y distanciamiento*. Ensayos de sociología del conocimiento. Barcelona: Ediciones Península, 1990.
- ELÍAS, N. La civilización de los padres. Ed: Wailler, V: La civilización de los padres y otros ensayos. Bogotá: Editorial Norma. p. 407- 450, 1998.
- ELÍAS, N. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península, 2000.
- ELÍAS, N. *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona: Ediciones Península, 1995.
- ELÍAS, N. *Sociología fundamental*. México, Gedisa Editorial, 2011.
- GIJÓN, A. La labor docente en una sociedad en crisis. *El diario*, Noviembre 26 de 2016.
- GOFFMAN, E. *Relaciones en público*. Microestudios del orden público. Madrid: Alianza Editorial, 1979.
- GÓMEZ, V. El docente y la profesión docente: su papel en la desigualdad social de educación de calidad. *Revista Colombiana de Sociología*. v.36, n.2, p. 143-161, 2013.
- GUERRERO, A. Perspectivas teóricas de la profesión docente. *Revista Complutense de Educación*. v.3, n. 1 y 2. p.43-72, 1992.
- HUGER, D; ROSSI, F; SOUZA, S. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.
- JACKSON, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 2010.
- LA NACIÓN. El rol del maestro en crisis. *La Nación*, Septiembre 21 de 2017.

NOGUEIRA, D. A construcao de sentidos subjetivos na formacao docente: o perigo da histórica. *InterMeio. Revista do programa pós-graduação em educação* Campo Grande, v. 18, n. 36.p. 103-119, 2012.

SEMANA. Una crisis que se quiere superar. *Revista Semana*. Mayo 13 de 2016.

TABARES, L. La crisis de la profesión docente. *El Colombiano*, Junio 2 de 2016.

VEIGA, C. Emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente: A civilização dos professores. En: Gebara, A; Costa, C; Sarat, M (Eds). *Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras*. Maringá; Eduem. pp. 137-156, 2014.

VELIJA, P., CAPEL, S., KATENE, W. AND HAYES, S. Student Teachers in their Figurations: An Exploration of Interdependent Relationships on a One Year Initial Teacher Training Physical Education Course. *European Physical Education Review*, n.14, v.3, p.389-406, 2009.

Recebido em 15 de Setembro de 2018

Avaliado em 30 de Outubro de 2018

EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA DITADURA CIVIL-MILITAR: COMPORTAMENTOS CIVILIZADOS

MORAL AND CIVIC EDUCATION IN CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP: CIVILIZED BEHAVIOR

Tony Honorato

Universidade Estadual de Londrina
E-mail: tonyhonoratu@gmail.com

Daniele Cristina Frediani Gusmão

Mestre em Educação. Professora Temporária da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Professora do Município de Santo Antonio da Platina

Norbert Elias analisou diversos campos e questões por meio do prisma das interações sociais. Elias apreendeu em suas obras temas como comportamento, regras de etiqueta, medo, funções corporais, vergonha, poder, sociedade de corte, violência, marginalização, estigmatização, autocontrole, *habitus* e entre outros que indicavam as disposições manifestadas pelos indivíduos nos grupos em que se encontravam pertencentes.

Para Elias (2006), os indivíduos estariam envolvidos em teias de independências constituindo figurações sociais por eles próprios formadas. Nesse sentido, indivíduos e sociedade não se constituiriam como dois corpos distintos já que a sociedade seria “inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros” (ELIAS, 1980, p. 13). As pessoas se encontrariam inter-relacionadas e unidas por elos de conveniência, necessidade, segurança e afeto.

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos

reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994b, p. 23).

Elias rompe com as proeminentes correntes do pensamento sociológico do século XX, fortemente marcadas pelo estruturalismo e pelo funcionalismo parsoniano, e lança problemáticas que sugerem a coparticipação do indivíduo e da sociedade nos processos evolutivos, rechaçando teorias metafísicas de progresso automáticos e específicos além dos sujeitos.

Para Elias (1994b), o homem enquanto sujeito social necessita do convívio e aceitação de outros seres humanos, para tanto cada indivíduo precisaria se adaptar e se moldar ao modo coletivo de vida humana característico de seu grupo, essa adaptabilidade e flexibilidade seriam pré-requisitos para o ajustamento social dos indivíduos. Elias (1994b) salienta que essas relações estabelecidas entre os indivíduos em um grupo efetivariam a criação de dependências mútuas que orientariam a dinâmica de suas vidas.

Ainda que os indivíduos fossem possuidores de um certo grau de autonomia, enquanto membros de uma estrutura social, acabariam incorporando em um processo quase que involuntário os códigos comportamentais e sentimentais consagrados no universo de uma figuração. As figurações, conforme Elias (2006), seriam nada mais que as trocas humanas estabelecidas em estruturas sociais, como nas famílias, escola, igreja, Estado, equipes esportivas, que acabariam gerando dependência entre seus membros, dissipando um padrão consagrado e reconhecido de conduta.

Elias põe no centro de seus estudos os códigos comportamentais e sentimentais que enredariam os grupos no universo da sociabilidade. Esse “padrão de comportamento socialmente aceitável” (ELIAS, 1994a, p. 76), analisado principalmente na obra *O processo civilizador*, culminaria com os comportamentos socialmente esperados inicialmente pela sociedade de corte. O estudo proposto por Elias (1993; 1994a) evidencia que essas mudanças nas estruturas sentimentais e comportamentais influenciam nas mudanças nas estruturas sociais e vice-versa, pois “a história é sempre a história de uma sociedade, mais sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994a, p. 45).

Os estudos abordados por Elias apreenderam diversos campos de observação, entre os quais não se incluíam explicitamente a educação escolarizada,

conquanto acreditamos ser possível extrair elementos de sua teoria para pensar como a educação dos indivíduos em figurações escolares efetivou ao longo da história a finalidade de dissipar e reproduzir saberes e valores considerados imprescindíveis para a vida em interdependência nas sociedades.

Como mecanismo que estimula o autocontrole das pulsões, a educação escolarizada também pode ser pensada sob a ótica eliasiana como elemento intrincado de difusão de um modelo psicossocial de homem.

O controle comportamental desta ou daquela espécie existe sem dúvida em todas as sociedades humanas. Mas aqui, em muitas sociedades ocidentais, há vários séculos que esse controle é particularmente intensivo, complexo e difundido; e o controle social está mais ligado do que nunca ao autocontrole do indivíduo. Nas crianças, os impulsos instintivos, emocionais e mentais, assim como os movimentos musculares e os comportamentos a que tudo isso as impele, ainda são completamente inseparáveis. Elas agem como sentem. Falam como pensam. À medida que vão crescendo, os impulsos elementares e espontâneos, de um lado, e a descarga motora - os atos e comportamentos decorrentes desses impulsos -, de outro, separam-se cada vez mais. Impulsos contrários, formados com base nas experiências individuais, interpõem-se entre eles. [...] Uma trama delicadamente tecida de controles, que abarca de modo bastante uniforme, não apenas algumas, mas todas as áreas da existência humana, é instalada nos jovens desta ou daquela forma, e às vezes de formas contrárias, como uma espécie de imunização, através do exemplo, das palavras e atos dos adultos. E o que era, a princípio, um ditame social acaba por tornar-se, principalmente por intermédio de pais e professores, uma segunda natureza do indivíduo, conforme suas experiências particulares (ELIAS, 1994a, p. 98. Grifos nossos).

Ainda que a educação escolarizada não estivesse alocada no arcabouço de prerrogativas analisadas por Elias, sua teoria pode ser um ângulo potente para se pensar os processos de controle comportamental e sentimental que uma determinada sociedade considerou serem necessários para a vida em grupo e que passaram a ser (re)produzidos em figurações escolares. O ângulo de análise relacional proposto por Elias, nos inquire a conjecturar como a escola institucionalizada pelos poderes públicos, desde o contexto brasileiro do século XIX, foi fundamental para a produção e circulação de referenciais civilizatórios dispostos por meios de saberes e práticas escolarizadores (HONORATO, 2017).

Ao adentrar ao campo da história dos costumes e da formação dos indivíduos em meio a um modelo de civilização ocidental, Elias, por meio de suas pesquisas empiricamente verificáveis, abre caminhos à compreensão dos

meios de apropriação utilizados para se fazer encucar os modos de conduta considerados civilizados em determinada sociedade e contexto. À guisa de exemplo, tem-se o suporte impresso que disseminou padrões de civilidades no momento da Renascença, o tratado de bons costumes de Erasmo de Rotterdam intitulado *De Civilitate murum puerilium* (*A civilidade em crianças* ou *A civilidade pueril*). Segundo Leão (2007, p. 36), Erasmo buscava por meio de seu tratado “agir no íntimo de seus leitores, fazer com que os conselhos tocassem a estrutura de suas emoções por meio [...] da apresentação e explicatione de regras”. Analisado por Elias enquanto suporte representativo de um código comportamental civilizatório daquele contexto, podemos por meio desse exemplo vincular relações de sua teoria com a educação no seu sentido alargado, principalmente no que se refere às esferas que veiculam padrões de civilidades e aos espaços de práticas do exercício do autocontrole das e nas crianças.

Desse modo, no tocante à abordagem direcionada pelos estudos eliasianos, tomamos como proposição, neste artigo, demonstrar através de conceitos imperativos propostos pelo autor como figuração, estado, *habitus*, civilidade e caráter nacional a possibilidade de se verificar as tensões vivenciadas pela sociedade brasileira que desencadearam na formação de um perfil social e comportamental considerado civilizado nos anos de Ditadura Civil-Militar (décadas de 1960-1980). Esse recorte se justifica por estar no cerne das finalidades outorgadas à educação em pleno período de regime governamental autoritário pelo qual o controle e autocontrole foram pautas muito evidenciadas socialmente, em especial nas figurações escolares onde agentes dissipariam saberes e práticas da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) por meio dos livros didáticos e outros materiais.

Assim elegemos como fonte empírica seis livros didáticos da disciplina de EMC que circularam no momento da Ditadura Civil-Militar¹ brasileira, sendo

¹ A expressão Ditadura Civil-Militar aqui empregada reconhece a participação da sociedade civil na consolidação do regime vivido no Brasil entre 1964 e 1985. De acordo com Reis (2010), essa expressão seria uma maneira de se caracterizar o momento do golpe de 1964, haja vista a atuação de amplos setores da sociedade brasileira em sua implantação. A utilização dessa expressão em nosso artigo justifica-se ainda em virtude dos livros didáticos de Educação Moral e Cívica terem sido escritos em geral, por civis, claramente não estamos desresponsabilizando o setor militar, contudo, recorremos a tal terminologia principalmente porque pelo ângulo de análise eliasiano a responsabilidade de uma modificação na sociedade não poderia ser responsabilidade de uma única instituição social.

eles: *Princípios de Educação Moral e Cívica* (FONTOURA, 1970); *Educação Moral Cívica e Política* (MICHALANY e RAMOS, 1970); *Educação Moral e Cívica* (MOCHINI, COSTA e MUSSUMECI, 1970); *Educação Moral e Cívica* (ANDRADE, 1971); *Educação Moral e Cívica* (SANTOS, 1974); *Atividades de Educação Moral e Cívica* (BERTOLIN, 1981). Buscamos, com a teoria de Elias, pensar e analisar, por meio dos saberes contidos nesses livros didáticos, quais eram os comportamentos ideais de homem civilizado brasileiro que se queriam fazer circular e encucar na nova geração de escolares em tempos de regime autoritário.

A escolha pelo uso do livro didático de EMC enquanto fonte histórica justifica-se, entre outras razões, porque mesmo que houvesse a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de EMC no contexto da Ditadura Civil-Militar, não havia uma licenciatura específica para a formação do professor. O livro didático servia como guia e apoio para o trabalho docente nas figurações escolares. Ele foi um principal responsável pela difusão dos ideais de progresso do homem brasileiro.

À luz da teoria de Elias, Leão (2007, p. 61) salienta que:

Os livros são objetos preciosos no largo movimento de formação e interiorização da experiência do mundo, e a leitura é atividade bastante eficaz para a assimilação. Desse modo, os profissionais que participam da produção dos livros - a exemplo dos autores e dos editores — são peças-chave no processo de civilização. Quem difunde livros difunde idéias e valores, decide o que é permitido e o que é proibido existir, intervém na íntima estrutura das emoções formando sensibilidades.

Os livros não são neutros, carregam em suas narrativas os valores daqueles que os escrevem e dos que são responsáveis por sua estruturação em modos de vida societário. No caso dos livros didáticos de EMC, a produção esteve ligada ao currículo prescrito pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Esses órgãos estabeleceram diretrizes de conteúdos previstos aos livros de EMC que seriam depois distribuídos aos agentes escolares. Nesse sentido, os livros deveriam passar pela chancela desses órgãos, isso antes de serem financiados pelo governo federal e de serem comercializados.

Os conteúdos presentes nos livros representam os anseios reclamados pelos grupos empoderados da sociedade vigente, como setores da Igreja

Católica, altos escalões militares, donos de meios de comunicação, empresários interessados no comércio internacional, entre outros (NAPOLITANO, 2014; REIS, 2014). Para Choppin (2004), os livros didáticos carregam a imagem da sociedade, suas motivações, sua época, seu ambiente de veiculação e, sobretudo, o livro didático apresenta a imagem de como a sociedade gostaria que fosse a sua imagem idealizada. O livro não é um mero espectador de seu tempo, mas ele pode ser um modificador da realidade com vista a educação da nova geração veiculando um modelo de comportamento social ideal. Para tanto, “as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

A disciplina de Educação Moral e Cívica

As disciplinas escolares são construções políticas e sociais que se organizam e estruturam conforme finalidades específicas próprias de seu tempo e contexto (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995; GOODSON, 1997; JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO, 2008). Suas atribuições estão relacionadas às aspirações que uma sociedade gostaria que fosse disseminada a sua nova geração. Entendida enquanto uma organização de saberes escolarizáveis sistematizados por um currículo e por uma rubrica (CHERVEL, 1990), as disciplinas escolares não se alocam apenas no espaço escolar, mas transpassam seus muros e se adentram no âmbito social, interferindo em sua dinâmica colocando em circulação o sistema cultural que se encontrava vigente (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001).

A disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), obrigatoria no currículo escolar brasileiro por meio Decreto Lei 869/1969, não foi uma exclusividade do período autoritário e esteve presente enquanto prática educativa ao longo da história do processo de escolarização no Brasil. Logo, em cada época, ela recebeu distintas finalidades e proposições, e na década de 1970 ela teve centralidade nas políticas educacionais do período do regime ditatorial. No contexto da Ditadura Civil-Militar, a EMC voltava-se a formação da nova geração de brasileiros visando fazer encuar regras e normas sociais condizentes com uma sociedade conservadora de valores, de direitos e de deveres familiares, militares, econômicos, religiosos, cívicos e patrióticos.

Os seus códigos comportamentais foram introduzidos na vida dos agentes escolares desde o primeiro grau de escolarização, sob a alcunha de Educação Moral e Cívica (EMC), passando pelo segundo grau, sob a nomenclatura de Organização Social e Política (OSPB) e chegando ao Ensino Superior, com o nome de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Pretendia-se por meio de sua inclusão no currículo escolar básico e superior, em âmbito nacional, desenvolver a imagem de civilidade dos novos cidadãos brasileiros.

Conforme o Decreto Lei 869/1969, em seu Art. 2º, caberia a disciplina:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais. (BRASIL, 1969, p. 2)

Segundo Nunes e Rezende (2001), a EMC atuava no imaginário das crianças, moldando-lhes o caráter por meio da inculcação de valores como: ordem,

religiosidade, obediência, passividade, patriotismo e liberdade com responsabilidade. Esse conjunto de valores e normas estava disposto nos livros didáticos de EMC que por sua vez eram fiscalizados pelo próprio governo. A disciplina era parte da “estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social” (NUNES e REZENDE, 2001, p. 5).

As finalidades da disciplina de EMC, pesquisadas a partir das prescrições presentes em seus livros didáticos, nos aproximam fortemente dos pressupostos da teoria eliasiana, uma vez que a formação dos indivíduos pode ser obtida pela “instância de controle mais ou menos automatizada pelo hábito e pela educação que se intercala, sob o nome de reflexão, entre o homem e o objeto de conhecimento” (ELIAS, 2001, p. 215). A disciplina de EMC e seus livros tinham como finalidade disseminar conteúdos (deveres e direitos, comportamentos e condutas) a serem encucados pelos alunos criando uma espécie de automatismos de autocontrole em nome de comportamentos duradores e socialmente aceitos. Segundo Elias (2006), através sobretudo da auto-regulação é possível a convivência em grupos.

A disciplina de EMC seria então uma fonte de poder pela qual seria possível observar o *savoir vivre* legitimado pelas pessoas em sociedade nos tempos da Ditadura Civil-Militar. Vejamos como alguns conceitos eliasianos colaboraram para avançarmos nas interpretações sobre a EMC presente na realidade brasileira na década de 1970.

Livros de EMC, conceitos eliasianos e comportamentos considerados civilizados

A Educação Moral e Cívica (EMC) ajustou em formato de saberes escolares as coações externas como regras, dogmas, valores, comportamentos e sentimentos intentando condicionar os alunos à auto-regulação potencializadora da imagem de ser civilizado. Os livros didáticos da disciplina assumiram o importante papel de difundir padrões de civilidades proeminentes a um projeto brasileiro explicitado nesse contexto (ABREU e INACIO FILHO, 2008).

A partir da perspectiva de Elias, entendemos que a disciplina de EMC intentou dissipar um cânone comportamental para a convivência dos indiví-

duos em um processo civilizador. Para Elias (2006, p. 36), o processo civilizador seria então um “percurso de aprendizagem involuntária pelo qual passa a humanidade” (ELIAS, 2006, p. 36). Trata-se de um longo processo repleto de modelos civilizatórios específicos das sociedades, a fim de que os indivíduos possam conviver consigo mesmos e com outros. Para tanto, a auto-regulação dos indivíduos torna-se condição indispensável.

Segundo Filgueiras (2006, p. 5), os conteúdos que obrigatoriamente precisariam estar dispostos nos livros didáticos de EMC tinham por pretensão fazer circular um código moral e comportamental, um “padrão de conduta desejável a todos os membros da sociedade brasileira”. Os principais eixos de conteúdo abordados pelos livros didáticos, em conformidade com o currículo da disciplina², eram os valores, os hábitos, os deveres, os direitos dos indivíduos e suas instituições sociais responsáveis pela formação da personalidade do homem ideal brasileiro.

Por meio da disseminação da EMC, pretendia-se formar um código pisco-comportamental do homem civilizado brasileiro. A passividade, humildade, obediência, tolerância, temperança, civismo, religiosidade, trabalho, respeito às autoridades, eram os principais valores, comportamentos e sentimentos que o aluno precisaria incorporar de forma sólida.

O código de civilidade usualmente se dispunha nos livros e voltava-se à religiosidade. Deus seria o principal norteador dos princípios a serem seguidos pelos indivíduos. Na obra *Educação Moral e Cívica* (MOSCHINI, COSTA e MUSSUMECI, 1970), as condutas dos indivíduos estariam em consonância com os preceitos do Ser Supremo. Ainda que o Estado no contexto da Ditadura Civil-Militar se afirmasse como laico, era evidente o proselitismo pela doutrina cristã.

A instituição do Decreto Lei 869\1969 previa, no seu artigo 2º, que uma das finalidades outorgadas à disciplina de EMC era “a defesa do princípio demo-

² Os livros didáticos de EMC eram estruturados conforme os “Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica”, criados pela CNMC, e conforme o “Programa Curricular da Disciplina de Educação Moral e Cívica” aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Ambos os programas tinham por finalidade a formação do cidadão preparado para o desenvolvimento do país, ainda que os Subsídios da CNMC estivessem mais atrelados à Escola Superior de Guerra, e o Programa 94/1971 do CFE mais direcionado às prerrogativas para a formação humana, moral, econômica e cultural do indivíduos. Essa dupla vertente curricular no tocante aos livros didáticos de EMC prevaleceu até o término da disciplina nos início dos anos de 1990 (FILGUEIRAS, 2006).

crático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus". Os comportamentos guiados pela tônica religiosa fortaleceriam o exercício da boa convivência e disseminaria um modelo homogêneo do que é ser brasileiro.

Nesse mesmo caminho também se direcionava os conteúdos de ensino que primavam pela disseminação dos bons hábitos, pretendia-se por meio da veiculação de um conjunto de bons hábitos e costumes enquadrar os alunos a um perfil ideal de homem brasileiro. O ideal de Homem Civilizado almejado por grupos empoderados foi dissipado nos livros de EMC através desses conteúdos de ensino que primavam a interiorização de condutas sociais desejáveis, os bons hábitos no intuito da auto-regulação. Pela ótica eliasiana, podemos pensar que esses bons hábitos visavam a formação de um *habitus*, ou seja, a incorporação por meio de disposições da estrutura psíquica individual moldada pelas ações sociais que se transformam em práticas e costumes duradouros a serem transmitidos de geração para geração, por vezes de maneira 'involuntária', uma espécie de segunda natureza do homem.

Em relação a isso, o conceito de caráter nacional, proposto por Elias (1997), passa ser fundamental, uma vez que há propensão de um membro de um grupo se amoldar à forma coletiva de comportamento de seu grupo nacional. Os membros de um determinado grupo são herdeiros de padrões típicos de autocontrole de uma realidade nacional e local, apresentando comportamentos e sentimentos condizentes a um padrão específico da sociedade em que estão inseridos. Nesse sentido, os livros didáticos de EMC, por meio de seus conteúdos de ensino, traduzem as inter-relações entre as estruturas sociais e as estruturas psicológicas dos indivíduos.

Para Santos (1974), autor da obra *Educação Moral e Cívica*, o hábito seria caracterizado enquanto "uma disposição adquirida pela repetição, para conservar ou reproduzir com facilidade crescente, atividade exercidas anteriormente. É uma maneira de ser permanente" (SANTOS, 1974, p. 29). Como estratégia didática, exercícios de repetição de conteúdos visavam o processo de memorização via jograis, palavras cruzadas, entre outros reforçadores dos comportamentos e seus valores a serem incorporados ao dia-dia dos indivíduos. Um exemplo de jogral esteve presente na obra *Atividades de Educação Moral e Cívica* (SIQUEIRA e BERTOLIN, 1981), e se intitulava *Mandamentos da Boa Convivência*. Ele está em formato de decálogo:

- 1- Lembre-se que você é um ser social: você precisa dos outros e os outros precisam de você. É a união que faz a força.
- 2- Controle suas palavras, fale o necessário e num tom de voz agradável.
- 3- Não magoe os outros com brincadeiras de mau gosto ou palavras ofensivas.
- 4- Não comente os defeitos alheios e nem faça mexericos.
- 5- Tenha uma mente aberta para respeitar as opiniões dos outros e saiba discorrer sem ofender
- 6- Seja alegre e otimista. Irradie em volta de si um ambiente de bondade e confiança.
- 7- Mostre interesse por tudo que os outros fazem ou gostam. Alegre-se com os que estão alegres e dê seu apoio aos que estão em dificuldades.
- 8- Elogie os bons trabalhos mesmo que não saiba quem os tenha feito.
- 9- Faça poucas promessas e cumpra-as.
- 10- Não seja mercenário a ponto de só fazer o bem em troca de recompensas.
(SIQUEIRA; BERTOLIN, 1981, p.37)

Para ser bem aceito em sociedade o aluno precisaria aperfeiçoar seu caráter para se enquadrar ao modo comportamental e sentimental socialmente idealizado em nome de uma autoimagem de ser civilizado.

Esse código de *savoir vivre* presente nos livros de EMC pode ser atrelado ao que Elias vem nos dizer pelo conceito de civilidade. Este, instaurado inicialmente nas sociedades de corte, conceituava os hábitos e costumes do homem civilizado ocidental a partir de sua autoimagem e consciência formulada pelos seus próprios membros. Para Costa e Menezes (2013), isso se dá numa perspectiva de imagens valoradas de comportamentos ideais de indivíduos envoltos em um processo de longa duração, pelo qual tanto o âmbito social quanto individual são mutáveis conforme o seu contexto.

Com Elias podemos entender que os códigos de civilidades, que se quiseram veicular por meio dos conteúdos de EMC, correspondiam ao arcabouço de normas e regras para a suposta boa convivência social. Eles seriam preceitos considerados, pela sociedade brasileira no contexto da Ditadura Civil-Militar, como imprescindíveis e deveriam ser transmitidos a nova geração desde a

tenra infância. Eles seriam uma espécie de “padrão de comportamento socialmente aceitável” (ELIAS, 1994a, p. 76).

Para Elias, a civilidade pressupõe assimilação que se dá por meio de coações externas que se transformam em auto-coações. Desse modo, os conteúdos condicionantes presentes nos livros de EMC visavam a internalização dos considerados bons comportamentos, que passariam a ser sentidos e vividos como ‘naturais’, um *habitus*.

A formação da personalidade dos indivíduos é outro eixo de conteúdo das atribuições da disciplina de EMC. Essa pode também ser identificada nos Deveres apresentados pelos livros de EMC que seriam os atributos que os indivíduos obedeceriam para o bom exercício de convivência humana na sociedade brasileira. Segundo Almeida (2009), essa veiculação de deveres servia para a formação dos alunos no intuito de fazer cumprir o Projeto Nacional gerido pelo binômio segurança-desenvolvimento.

Para Santos (1974), o Bom cidadão seria aquele que cumpre fiel e integralmente os deveres. Conforme Moschini, Costa e Mussumeci (1970), o homem considerado polido teria por dever honrar a Deus amando a Pátria, honrar os grandes heróis do passado, honrar e apreciar o trabalho, obedecer aos superiores, conhecer os problemas nacionais e ser empenhado para auxiliar no progresso da nação, conhecer seu passado histórico e não ser invejoso para com os bens do próximo.

O governo civil-militar, guiado pelo binômio segurança-desenvolvimento, desejava erradicar uma suposta ameaça comunista que estaria assolando o país através de um controle violento e autoritário, impulsionava uma euforia nacionalista pelos progressos e prodígios da nação através de publicidades, propagandas e práticas educativas. Por sua vez, a disciplina de EMC foi ferramenta significativa do governo para sistematizar e disseminar valores e deveres relacionados ao projeto nacional. Para tanto, as instituições sociais como figurações de conservação dos ditos bons costumes eram essenciais.

Os deveres suscitados aos indivíduos recairiam sobre as instituições com maiores gradientes de poder no contexto da Ditadura Civil-Militar: estado, igreja, escola, forças amadas e família. Estas traduziam setores que assumiram intensa representatividade no cenário nacional do regime autoritário. Tais instituições, a partir de Elias, podem ser estudadas enquanto figurações sociais,

que a partir das relações de interdependências entre os indivíduos, propalavam códigos de preceitos e costumes consagrados como ideais.

Nos livros de EMC as instituições supracitadas eram apresentadas enquanto principais organizações humanas responsáveis pela formação de uma sociedade civilizada. Os alunos, para serem considerados membros da sociedade, precisariam se enquadrar, respeitar e reproduzir os preceitos, valores, doutrinas e anseios das figurações sociais em nome da conservação da ‘boa’ sociedade.

As instituições enquanto progénies da ‘boa’ sociedade, assim são explicitadas em um dos manuais de EMC:

[...] as instituições, isto é, os conjuntos de idéias, crenças e ações impostos pela sociedade a seus membros. As instituições são normas e diretrizes que orientam o comportamento dos indivíduos por meio de deveres e direitos [...] Em suma, podemos dizer que de um modo geral as instituições representam “tudo o que na sociedade, sobreviveu a toda espécie de mudança [...]” Como toda sociedade civilizada, a sociedade brasileira possui como instituições mais importantes: a Família, o Estado, a Igreja, as Forças Armadas e as Instituições Culturais, da qual a Escola é a principal agência de transmissão (SANTOS, 1974, p. 44-45).

Os ideais de homem civilizado condiziam aos notórios grupos sociais que estiveram atrelados à ascensão e legitimação do regime do governo autoritário instaurado no período.

Segundo Andrade (1971), a família de bem seria uma instituição responsável pela formação do caráter. Apresentada de maneira sacralizada, caberia a essa instituição o ‘santo’ ofício de preparar “entre o amor e o respeito dos pais e no exemplo dos antepassados, o futuro do cidadão” (ANDRADE, 1971, p. 67). O modelo de figuração familiar ideal seria aquele formado pela união matrimonial entre um homem e uma mulher, progenitores de filhos, tendo o homem como o líder das relações familiares. Ainda, a pátria seria formada por uma agregação de famílias de modo que quanto mais virtuosos fossem os lares, mais forte seria a nacionalidade. A família, segundo os livros de EMC, seria uma figuração germinal de difusão dos códigos comportamentais e sentimentais legitimados socialmente em nome da nação coesa e forte.

A família de bem conduziria seus membros à igreja. A igreja é apresentada nos livros de EMC como um figuração religiosa promotora de valores

cristãos para o cultivo e autocontrole da alma, tendo como principal referência Jesus Cristo. Em geral, a igreja é abordada como sinônimo de organização católica. Em *Princípios de Educação Moral e Cívica*, Fontoura (1970) categoriza a igreja como uma poderosa organização social de convívio e hierarquia em sociedade. No livro, constam *Os Dez Mandamentos* a serem ensinados nas escolas.

Por sua vez, a instituição escola foi considerada como uma figuração social onde os indivíduos desde a tenra idade relacionariam para difundir saberes e bons comportamentos para a nova geração, objetivando fortalecer o viver bem em um país destinado ao progresso e seguro. As pessoas nas escolas condicionariam o aparelho psicológico rumo ao combate de comportamentos e sentimentos indesejados.

Escola, instituição especializada em educação formal. Sem ela, sem a Escola, não seria possível ao grupo social transmitir à geração dos educandos a totalidade dos recursos e conhecimento de uma complexa e rica herança social. A Escola é um ambiente social simplificado, ela procura eliminar do meio social em que coloca a criança, todas as feições e circunstâncias indesejáveis e prejudiciais que fora dela possam existir, ela se propõe a levar a criança a ter uma visão e uma compreensão equilibradas das múltiplas relações que existem no mundo exterior (ANDRADE, 1971, p. 85)

A escola dava continuidade à sua condição de espaço onde se propaga os comportamentos considerados civilizados, conforme os imperativos sociais de uma época produzidos por indivíduos em interdependências. No período da Ditadura Civil-Militar, caberia as pessoas da escola circularem práticas e representações consonantes à rigidez autoritária dos modos de pensar, ver e viver o mundo social em tempos de exceção. Têm-se os militares como maiores representantes da defesa da relativa ordem pública.

As forças armadas foram uma das instituições com maior representatividade no contexto dos anos 1960-1980. Por meio do uso da força física e da ameaça psicológica efetivou-se uma legitimação do modelo de governo autoritário vivido. Essas instituições assumiram o comando do governo brasileiro por 21 anos (1964-1985), disseminando à duras penas suas “intervenções moderadoras” (SAFLATE; TELES, 2010).

Nos livros de EMC, a forças armadas eram apresentadas como instituições responsáveis pela ordem e proteção da nação frente ao inimigo comunis-

ta e pela vigilância efetivada coibiria os indivíduos não adeptos à filosofia político-social do Brasil, incitando assim a formação de uma sociedade pacífica. Michalany e Ramos (1970), em *Educação Moral, Cívica e Política*, consideram as forças armadas como reguladoras e sustentadoras da disciplina e do respeito à hierarquia. Guiadas pela política de Segurança Nacional, logo caberia a elas a proteção dos interesses da pátria.

Enquanto conteúdo de EMC, as forças armadas foram enfatizadas como potentes instituições com finalidades de instruir moralmente, desenvolver o patriotismo e formar cidadãos súditos. Considerando a teoria de Elias, conjecturamos que os agentes das forças armadas efetivariam práticas de censura em nome do fortalecimento do controle social a ser incorporado como autocontrole para o suposto bom convívio em sociedade de veneração às hierarquias, e sem liberdade de expressão.

Em tempos autoritários, o medo é um sentimento a ser instaurado no imaginário social. Para Elias (1993, p. 268), os medos são motores primordiais no “controle das condutas que a sociedade impõe sobre seus membros”. O forte apelo ao medo de seus membros, visou no contexto da Ditadura Civil-Militar forjar uma ordem do e pelo estado nacional.

O estado nacional também foi um conteúdo privilegiado nos livros de EMC. O estado era apresentado como uma figuração política responsável pelo controle dos indivíduos e da nação, por isso representava múltiplos poderes e monopólios. Em termos conceituais, segundo Elias (1994a), o estado moderno se estrutura a partir dos monopólios da violência física e da arrecadação tributária. Na realidade brasileira em tempos de Ditadura Civil-Militar, o estado fez uso excessivo de suas forças em nome do monopólio do controle da violência física e da segurança nacional, o que provocou perseguições e desigualdades brutais de distribuições de poder entre diferentes grupos sociais. Sendo o estado então um forte agente centralizador de poder.

Conforme Santos (1974, p. 122), autor da obra *Educação Moral e Cívica*, o estado seria o órgão revestido de “autoridade destinado a conciliar as inclinações e os propósitos dos indivíduos com as exigências e solicitações do bem comum”. Ele seria resultante dos imperativos da vida em sociedade e seria sua responsabilidade manter a ordem interior e segurança exterior, em nome do suposto bem coletivo.

Essa figuração pode ser pensada como uma instituição de pessoas essencial para o controle psicossocial dos indivíduos e como um importante porta-voz de padrões socialmente idealizados de civilidades em tempos autoritários. Observar como os livros didáticos de EMC evidenciavam o estado é uma possibilidade para se entender como os grupos empoderados vislumbravam o papel dessa instituição no projeto de nação que tinha por horizonte a formação de uma sociedade civilizada e ordeira civil-militarmente.

Considerações finais

No período da Ditadura Civil-Militar (décadas de 1960-1980) a educação escolarizada esteve atrelada à política governamental de fortalecimento de um forjado carácter nacional por meio da veiculação de um padrão comportamental idealizado por frações sociais e que deveria ser socialmente aceito. Através da implantação obrigatória da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) nas escolas brasileiras, buscou-se fazer circular por meio dos livros didáticos saberes que possuíam por finalidade formar na nova geração de indivíduos comportamentos e costumes considerados civilizados pelos grupos de maiores gradientes de poder em tempos de exceção.

Seguindo os currículos da disciplina EMC, criados pelo CFE e pela CNMC, os livros didáticos possuíam em sua estruturação um corpo de preceitos que preconizavam o controle social e o autocontrole do indivíduo como requisitos ao bom convívio em sociedade. A veiculação de valores, deveres e costumes usualmente ligados às figurações com maior representatividade no contexto autoritário (estado, escola, igreja, forças armadas e família), primava pela formação de uma (auto)imagem idealizada de homem brasileiro.

A realidade constatada e as apropriações dos constructos teóricos de Norbert Elias, permitiram a nossa pesquisa revelar que os conteúdos dos livros didáticos de EMC destinavam-se as mudanças tanto na estrutura da personalidade dos indivíduos quanto na estrutura social. As mudanças deveriam seguir em interdependências, sendo uma dependente da outra mutuamente, embora isso não minimizasse as diferenças de poder entre a condição do indivíduo e a condição das estruturas sociais em tempos do regime autoritário de governo nacional.

Tendo analisado seis livros didáticos de EMC pela perspectiva teórica de Norbert Elias, verificamos que o ideal de homem civilizado que se quis encucar na nova geração, no período da Ditadura Civil-Militar, correspondia a imagem de homem brasileiro cristão, obediente às instituições, resignado, patriota, respeitoso, pacífico, hospitaleiro, contido nos modos e costumes, possuidor de hábitos de higiene e urbanidade, integrante de uma família ligada pelo matrimônio, trabalhador resignado, pagador de impostos, cumpridor de deveres, fiel às prescrições governamentais, possuidor de autocontrole de suas pulsões e otimista com os progressos da nação.

Resumo: No período da Ditadura Civil-Militar, a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), por meio de seus livros didáticos, veiculava controles a serem interiorizados como autocontroles pela nova geração. No presente artigo, objetivou analisar quais eram os comportamentos considerados civilizados divulgados pelos livros didáticos da disciplina de Educação Moral e Cívica. O referencial analítico consistiu nas teorias de Norbert Elias. Como resultado apresentamos saberes, deveres e figurações que procuraram difundir um forjado modelo de homem civilizado brasileiro para convívio na ‘boa’ sociedade.

Palavras-chave: Disciplina Escolar; Civilidades; Livro Didático; História da Educação; Norbert Elias.

Abstract: In the period of the Civil-Military Dictatorship, the School discipline of Moral and Civic Education (EMC), through its didactic books, sent controls to be internalized as self-controls by the new generation. In this article, the objective was to analyze which were the behaviors considered civilized divulged by the didactic books of the discipline of Moral and Civic Education. The analytical framework consisted of the theories of Norbert Elias. As a result we present knowledges, duties and figurenations that sought to spread a forged model of Brazilian civilized man to live in the ‘good’ society.

Keywords: School Discipline; Civilidades; Textbook; History of Education; Norbert Elias.

Referências

- ABREU, Andressa K. INÁCIO FILHO, Geraldo. A Educação Moral e Cívica – Doutrina, Disciplina e Prática Educativa. Revista *HISTEDBR On-line*, Campinas, n.24, p. 125 –134, dez.
- ALMEIDA, Djair L. *Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos*. 2009. 182f. Dissertação de Mestrado (em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.
- BRASIL. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica. Prescrições sobre currículos e 3385 programas básicos de Educação Moral e Cívica nos três níveis de ensino: (Artigo 4º do Decreto-Lei nº. 869/69). Brasília, 1970.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971a.

- BRASIL. Parecer do CFE nº 94, de 4 de fevereiro de 1971b.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COSTA, Célio Juvenal, MENEZES, Sezinando Luiz. Norbert Elias e a teoria dos processos civilizadores. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 53, p. 238-262, out/2013.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.
- ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- ELIAS, Norbert. *Escritos & ensaios. Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática (1969-1993)*. 2006. 222f. Dissertação de Mestrado (Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- GOODSON, Ivor F. *Curriculum: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- HONORATO, Tony. Pesquisas com Norbert Elias em História da Educação. *Revista Comunicações*, v. 24, p. 107-127, 2017.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1, p. 09-43, Jan./jun., 2001.
- LEÃO, Andréa Borges. *Norbert Elias & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. 1964: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In: 3º Simpósio do GEPAL. Londrina, 2001. Disponível em: <www.uel.br/grupopesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf> Acesso em 06 de set. 2018.
- REIS, Daniel Aarão. *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- SAFATLE, Vladimir & TELLES, Edson (Orgs). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de história da educação*. n.18, p.173-205, Set./dez., 2008.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

Fontes históricas

ANDRADE, Benedito de. *Educação Moral e Cívica*. 2^a Ed. Revista e aumentada. São Paulo: Editora Atlas. Curso médio, 1971.

BERTOLIN, Rafael; SIQUEIRA, Antônio de. 1^a. Ed. *Atividades de Educação Moral e Cívica*. São Paulo: IBEP, 1981.

FONTOURA, Amaral. *Princípios de Educação Moral e Cívica*. 1^a. Ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1970.

MICHALANY, Douglas; RAMOS, Ciro de Moura. *Educação Moral, Cívica e Política*. 1^a. Ed. São Paulo: Editora Michalany, 1970.

MOSCHINI, Felipe N; COSTA, Otto; MUSSUMECI, Victor. *Educação Moral e Cívica*. 11^a. Ed. São Paulo: Editora Brasil EBSA, 1970.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Educação Moral e Cívica*. 6^a. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

Recebido em 15 de Setembro de 2018

Avaliado em 30 de Outubro de 2018

MENINAS, MULHERES e FEMININO: a educação e os modelos civilizados na infância

GIRLS, WOMEN AND FEMININE: education and civilized models in childhood

Magda Sarat

Universidade Federal da Grande Dourados

(UFGD)

E-mail: magdasaratufgd@hotmail.com

(...) As meninas estudaram menos, sabiam contas, assinar o nome e mal ler. Era mais o fogão! O que a mulher fazia era lavar roupa, cozinhar e limpar!

(*Memórias de mulheres na infância*)

A história da infância e da educação das mulheres, determinam relações sociais específicas entre os indivíduos e seus grupos, pautadas por experiências de formação que revelam as concepções de cada sociedade, pois todos os seres humanos trazem consigo ao longo da vida, pelo modo como se constituem individual e coletivamente, as marcas da educação recebida na infância a partir de experiências e histórias na formação.

Aprendi com Elias que tais experiências estão intrínsecas a própria constituição do indivíduo pois, ao longo da vida estas marcas da educação ainda na infância reverberam “como os astrônomos descobriram que todo o universo repercute ruídos consecutivos ao Big Bang inicial, assim os homens trazem em si, no que diz respeito às suas vidas, uma intuição cuja origem remonta aos primeiros momentos passados com sua família” (Elias, 2001, p. 22). Dito assim, a figuração familiar é fundamental na educação das mulheres e da sua preparação para a vida adulta.

Tomando como ponto de partida a epígrafe acima, apontamos memórias de infância na vida de mulheres criadas em espaços rurais entre os anos de

1930 e 1950, que ao contar sobre sua educação resumem as aprendizagens recebidas orbitando no contexto privado e pautando o trabalho doméstico como ensinamentos importantes em perspectiva geracional, ou seja, passando de uma para outra, entre as mulheres de mães para filhas.

Embora compreendo que percepções de gênero se alteram dependendo de aspectos como: história, classe social, cultura, geração, etnia entre outros, neste momento busco enfatizar uma história das mulheres e da educação na infância, investigando as concepções acerca dos lugares sociais permitido e frequentado por elas. Abordarei os modos e os comportamentos específicos previstos na formação feminina, considerando a presença, a circulação e a atuação prioritária das mulheres nas figurações familiares e escolares, apontando que tal formação se direcionava para o espaço doméstico.

Empiricamente, trabalhei com fontes e documentos produzidos a partir da história oral, e seus procedimentos metodológicos específicos, compondo uma documentação fundada em memórias de mulheres que viveram a infância em meados do século XX, entre as décadas de (1920-1950)¹. A ênfase deste artigo recai na análise das normas, comportamentos e prescrições que regularam e constituíram os instrumentos de controle e autocontrole da educação das meninas, especialmente na infância, momento no qual os adultos são os responsáveis pela continuidade geracional. A partir das concepções geracionais e de poder recorrentes nas histórias e memórias destas mulheres, é possível revelar algumas perspectivas de mudanças históricas no processo civilizatório.

Neste contexto, espero não incorrer em generalizações, ao propor que houve modelos de comportamento para todas as mulheres, fossem elas de meios rurais ou urbanos em diferentes sociedades, mas propor a partir das nossas investigações que há uma recorrência de tais padrões, continuidades e pequenas descontinuidades, - conforme a documentação apresenta-, considerando as abordagens de gênero e geração.

As leituras de Norbert Elias nos ensinam que retroceder historicamente para analisar as relações entre homens e mulheres é fundamental, pois assim

¹ Os relatos utilizados fazem parte de uma documentação produzida por pesquisas concluídas, resultando na tese de doutorado intitulada “Histórias de Estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação” (2004) defendida no Programa de pós-graduação da UNIMEP/Piracicaba/SP.

garantimos um certo distanciamento daquilo que nos move e nos inspira no tempo presente, fazendo com que nossa percepção esteja mais distanciada. Em um dos textos ao tratar da abordagem metodologicamente, reforça sua premissa acerca dos documentos empíricos e alerta:

Como material para uma investigação paradigmática, é vantajosa a utilização de um conflito ocorrido em uma outra época. As paixões foram arrefecidas pela distância temporal. A história pode ser construída sem que o narrador seja distraído pelos argumentos convencionais de partidários e oponentes de sua própria época que, independentemente da sua vontade repercutiriam insistentemente em seus ouvidos (Elias 2006, p 70).

Ao fazer tal advertência, Elias tenta colocar a reflexão na direção dos cuidados metodológicos que se fazem necessário ao analisar a partir das nossas concepções do presente. Quando retornamos ao passado o fazemos com uma experiência obviamente envolta em percepções próprias, mas o tempo ajuda a ‘arrefecer as paixões’. Dito isto, a necessidade do distanciamento acadêmico é essencial, ainda que o envolvimento com o tema seja necessário e dê sentido a experiência com a pesquisa empírica, no meu caso, especialmente considerando o tema proposto por uma pesquisadora da história da criança, da infância, da educação e, também, em certa medida, história das mulheres. Destaco que procurarei refletir acerca dos modos como a educação familiar e o processo de escolarização - pelos quais algumas passaram- marcaram suas trajetórias e constituíram formas específicas de um chamado comportamento civilizado, por vezes, imposto e esperado para as meninas na infância, mas também, subvertido e flexibilizado na formação destas pessoas, mulheres que representam o feminino que se inclui tanto na história das mulheres como na educação das entrevistadas desta pesquisa.

Os Manuais e os Comportamentos Civilizados

Retomando a perspectiva sociológica de Elias e tentando manter o distanciamento necessário, no intuito de não incorrer em generalizações, aponto que os modelos de comportamento feminino sempre estiveram presentes nas sociedades patriarciais. Pois, ser mulher nesses espaços de poder masculino implicava montar estratégias cotidianas para manter sua existência social e dividir o domínio nos distintos lugares.

Ao discutir o processo de “cortenização do guerreiro” os estudos de Elias (1993-1994) não incluem diretamente mulheres e crianças, no entanto nossas leituras permitem dizer que o autor o fez de modo indireto. Embora se saiba que na maioria das sociedades e grupos humanos mulheres e crianças não vão diretamente para a guerra, mas é consenso que sua presença esteve sustentando os bastidores e os contextos privados. As guerras e as disputas travadas entre mulheres, homens e crianças têm como lugar privilegiado o espaço doméstico e o interior da vida familiar em seus processos de organização.

Nos espaços íntimos de domínio dos grupos femininos, mulheres impõe regras e fazem suas batalhas cotidianas, no entanto, também necessitam de conhecimentos e habilidades específicas que serão aprendidas ao longo da vida, começando na infância e preparando-as para este momento, no caso das mulheres desta pesquisa o período seria meados do século XX, e para esta mulher cabia a organização da casa e da família. Portanto, tal momento histórico necessitava de conhecimentos específicos, mas distintos a depender do grupo social ao qual as mulheres pertenciam. Ainda que o comportamento, os modos e a etiqueta social para os espaços públicos tenham tido padrões semelhante nas sociedades ocidentais e colonizadas a partir da Europa, tais padrões foram regulados por atitudes específicas para às mulheres enfatizando os domínios do privado e do lar.

As distinções entre os espaços no estudo de Elias sobre *O Processo Civilizador uma história dos costumes* (1994), podiam se dividir entre à corte/nobreza, os lugares da plebe/povo, e ainda, os espaços intermediários de comerciantes/burgueses/soldados e outros grupos, compondo a origem da burguesia, da sociedade cortesã e dos gentlemen. Em cada um destes lugares sociais mulheres e homens necessitavam de aprendizados específicos, pautados em normas, prescrições e modos de comportamentos esperados que não só eram destinados a eles mas definiam estes grupos.

Nas classes mais altas, a gênese do processo de civilidade dos modos e comportamentos foram regulados pelos manuais de civilidade desde o século XI – base empírica da teoria do *Processo Civilizador* – observa-se a presença de inúmeras referências que organizam a vida na corte. No entanto, estas concepções das regras passam para as demais classes sociais, pois: “de forma geral, as sensibilidades e costumes estimados pelos estabelecidos funcionam como modelo para as pessoas de outros grupos sociais que aspiram à respeitabilidade”.

de e à ascensão social (Wouters, 2009, p. 93-94). As boas maneiras tendem a ‘descer os degraus’ e passam a ser ensinados para todas as demais como forma de manutenção dos padrões de conduta no grupo, e também, como sinal de distinção para os que desejavam ascender socialmente.

Assim, aprender as novas maneiras de se comportar em casa ou no espaço público, sempre esteve presente como parte da educação formal e das aprendizagens infantis pois segundo Elias (1994a) as crianças aprendem desde cedo, o que os seus grupos sociais levaram muitos anos para internalizar. Nesse contexto, o aprendizado para as meninas se expressa nos lugares domésticos e privados da casa, e nos espaços públicos da escola. Porém, mesmo na escola a histórica organização dos currículos aponta a distinção entre os conhecimentos ensinados às meninas e meninos, enfatizando que para as meninas tinham um cunho de preparação para a gestão do lar, cuidados com a casa, com educação das crianças, priorizando o lugar do doméstico.

Diante disso, considerar as mulheres relevantes no processo de cortezanização e de civilização dos modos, nos remete a pensar em um processo histórico de longa duração, ao qual elas sempre estiveram sujeitas. As mulheres estiveram sendo educadas para a contenção e a repressão dos próprios sentimentos, possuíam experiências que as credenciavam como grupos sociais que poderiam garantir e organizar a civilidade nas cortes, especialmente dos homens que necessitavam ser ‘pacificados’ enquanto guerreiros medievais deixando seus modos rudes e assumindo um novo padrão de conduta pautado no controle das emoções e na regulação do comportamento social.

Tais argumentos podem ser percebidos nas infinidades de regras necessárias, que circularam no século XVI e diziam como o homem, o menino deveria se comportar em todos os espaços sociais. Erasmo de Roterdã ao escrever *A civilidade pueril* – leitura obrigatória na formação do menino na época - previa regras de comportamentos na constituição da sociabilidade cortesã. Na obra encontramos normas de etiqueta social desde um simples banquete à mesa, passando pelo quarto de dormir, os cuidados com o corpo, os gestos a serem mantidos em diferentes espaços como nas ruas, na igreja, no trato com as outras pessoas, nos bailes, nas festas, ou seja, um apanhado de prescrições que pretendiam regular o comportamento social de homens e mulheres.

Um de seus fragmentos apontam a importância destas aprendizagens considerando os domínios da casa e do lugar organizado por mulheres, em festas e reuniões sociais. Não somente como espaço privado da casa, os banquetes e jantares nas cortes eram públicos, locais de recepção de diferentes grupos, espaços de sociabilidade, negociações de ascensão e declínio a depender dos modos e da etiqueta. Um dos manuais do período afirma: “à mesa é de regra estar bem-humorado” (Erasmo de Roterdã, p. 139). Ou seja, mesmo que o indivíduo tenha que se conter internamente em nome da norma, não deveria deixar transparecer aos pares as suas emoções.

Ainda temos a concepção do manual a *Civilidade Pueril* ao informar o lugar das mulheres: “Já repugna à natureza que a mulher domine os homens” (Erasmo de Roterdã, p. 68). Destacamos que estas concepções revelam o século XVI e lembrando Elias, só podem ser analisadas a partir dos constructos da sua época, portanto manteremos a distância histórica para compreender o tempo e o contexto específico. Um outro fragmento dos manuais que regulavam a sociabilidade, e permitem perceber a intensa participação das mulheres no processo de cortenização do guerreiro, foi publicado por Giovanni Della Casa, intitulado “Galateo ou dos Costumes” (1558), o autor aponta:

A fim de que aprendas a fazer isso mais facilmente, deves saber que convém temperar e ordenar os teus modos, não segundo o teu arbítrio, mas segundo o prazer daqueles com quem tratas, e a ele dirigi-los. (...) Deves saber que os homens naturalmente apetecem muitas e variadas coisas; pois alguns querem satisfazer a ira, alguns a gula, outros a lascívia, outros a avarice e outros apetites (...) Pois não deves dizer nem fazer aquelas coisas pelas quais se mostraria pouco amar ou pouco prezar aqueles com os quais convivemos. (Della Casa, p. 6 – 15)

Destaco os termos “convém temperar e ordenar os teus modos”, apontados por Della Casa, ou seja, na constituição da sociabilidade o importante era o equilíbrio nas relações sociais, na expressão das emoções, no controle de sentimentos e ainda, na divisão de poder entre os grupos e indivíduos, fossem eles homens ou mulheres. Este autor, tem uma preocupação em explicitar a regra de civilidade com a necessidade de perceber o outro, os pares sociais e, as formas como os demais receberiam certas atitudes reciprocamente, ser civilizado permitia ao indivíduo conter-se em favor do outro.

Para Della Casa, à capacidade de ser cortês estava posta na perspectiva de perceber a sociabilidade e o trato com os demais, para tanto, havia que

ser equilibrado, altruísta, controlado e autocontrolado emocionalmente, logo disciplinado no corpo e nos modos, um indivíduo capaz de dialogar - não mais ferir com a lança ou a espada. A resolução de querelas e disputas deveria enfatizar a habilidade em negociar, parlamentar com o outro, fato que aproximava cada vez mais o indivíduo de um conceito equilibrado e civilizado.

A civilidade se remetia à *polis*, a cidade, o lugar do cidadão. Para Elias esta domesticação da agressão teve lugar, juntamente com um declínio - a longo prazo- da capacidade da maioria das pessoas em sentir prazer ao infligir dor a outras pessoas e testemunhar diretamente atos violentos graves". (DUNNING, 2009, s/p tradução minha). Tal perspectiva sendo percebida por um longo processo de contenção interna, na qual o controle das emoções circulava a partir dos espaços domésticos priorizou a educação das meninas, portanto numa sociedade interdependente no qual os grupos se relacionam e existem reciprocamente permite compreender e valorizar o lugar do feminino, das mulheres e dos seus modos de educar em um processo de longa duração histórica.

Modelos de Civilidade para as Mulheres: a formação inicial

Na casa ou na escola, as meninas que viveram no período entre os anos de 1930-1950 meados do século XX -conforme minha pesquisa empírica- aprendiam a cozinar, bordar, costurar, os chamados trabalhos de agulhas e, a se comportar adequadamente, de acordo com uma gama de prescrições destinadas à educação feminina. As regras regulavam e controlavam seu corpo, informando um tipo de disciplina que atendia modelos de comportamentos impostos socialmente. O tema tem sido explicitado na literatura, e em pesquisas acadêmicas com ênfase na educação feminina. Entre outros, citamos alguns em perspectiva histórica e elisiana: (Cunha 2005, 2007); (Cunha & Santos, 2017); (Rocha, 2018); (Sarat & Campos, 2014, 2017); (Campos 2018); (Xavier, 2018).

Destaco a periodicidade da qual trata minha argumentação, meados do século XX, apresentando mulheres educadas em um momento histórico que forjava determinados modelos a serem seguidos, em geral de modo prescritivo indicando o lugar feminino. Uma das minhas entrevistadas diz: "Meus pais me deram uma educação para que a gente se desse bem com todos! Trabalhar e

rezar bastante! E, graças à Deus fazer tudo para viver em paz, respeitar os mais velhos, a família". (Maria Holosheski, 2004).

As expressões utilizadas na entrevista estão repletas de informações que demarcam este lugar qual seja a família, a igreja, os filhos à submissão aos mais velhos, ao marido, ao casamento, ao padre, mantendo um comportamento adequado, que revelasse a procedência, o caráter, a índole da mulher, 'uma pessoa de paz', amável e cordata com todos, aceitasse sua condição, seu lugar e ainda, soubesse caso necessário, suprimir suas próprias opiniões e desejos, ela deveria ser/estar sempre de acordo com as regras impostas no grupo do qual fazia parte. Não somente nesse relato, mas em geral as mulheres entrevistadas contavam as experiências de aprendizado no espaço doméstico, a preparação para o casamento, maternidade e a vida doméstica, como podemos perceber:

Eu tinha uns sete anos e minha irmã dois, como eu era mais velha eu ajudava a cuidar dos outros menores. Eu tinha que lavar roupa para aprender. Costurar e fazer a comida. (Angelita Marconato).

Aprendi em casa a bordar, minha irmã mais velha que me ensinou. Bordava bem bonitinho e colocava o pano na parede. Aprendi a fazer brolha – macramé. Aprendi a cozinhar e fazer pão. A mãe me ensinou quando eu estava para casar e disse: Você vai casar e vai aprender a fazer pão, na minha casa, pão nunca faltou! (Eloisa Szymczak)

Eu estudava o dia inteiro. Depois da escola ajudava a cuidar dos irmãos. Carregava no colo, dava banho, vestia roupa limpa. Os mais velhos sempre têm que ajudar. As meninas ajudavam a cuidar da casa, a cuidar dos irmãos, a fazer a comida e lavar a roupa. (Tereza Gomes).

A ênfase recaia sobre conhecimentos inscritos em lugares específicos, e fundamentais para encontrarmos as mulheres e a sua história que se desenvolveu nos espaços de preparação para: a vida no lar, o cuidado com a família, a aceitação do cotidiano, espaços nos quais ocorrem atividades que favoreçam a vida doméstica como exemplo: a preparação dos alimentos, a confecção das vestimentas, as estratégias de proteção familiar, o cuidado com as crianças. Uma narrativa que aconteceu no fundo da casa, nos quintais, nas cozinhas, nas rezas, nos ritos, nas miudezas diárias, qual seja lugar das mulheres. Em outro texto nos referimos a esses lugares à modo elisiano:

Uma sociedade predominantemente masculina e guerreira – as mulheres não foram guerreiras – vai sendo pacificada pelo processo de cortezação, quando acontece a troca da lança pela capacidade de parlamentar, substituindo o guerreiro pelo homem cortês. Tal universo é historicamente masculino pelas referências e fontes documentais, mas tem forte presença feminina nos bastidores da cena ou, como escreve Elias, no “fundo da vida social”², nos espaços privados das relações humanas e das pequenas revoluções (SARAT & CAMPOS, 2017, p 1260).

Estes lugares narrados pelas entrevistadas, de algum modo presente na história da regulação dos costumes e do controle das emoções, serão lembrados e expressos como lugares das *pequenas revoluções*, travadas nos espaços privados compondo um arsenal de arquivos e segredos guardados sob o domínio feminino. Os seus arquivos pessoais permitiram contar a sua história e a constituição do cotidiano, não somente de cada uma, mas, das mulheres do seu tempo percebidas e representadas nos objetos e caixas cheias de cartas, diários, fotografias, cartões, livros de receita, lembrancinhas, símbolos que expressavam os rituais de nascimentos, casamentos, mortes, memórias, um inventário de relíquias trazendo à tona o passado vivido, e o desejo de perpetuar e imortalizar as lembranças e os objetos. No passado guardado e arquivado está o desejo das mulheres de que seja repassado para a posteridade, ficando como uma marca do indivíduo e do grupo, compondo a memória a ser lembrada e repassada às gerações posteriores. Algumas das minhas entrevistadas apontam tais aspectos de modo explícito:

Eu vou trazer a caixa de fotografia para a senhora ver os tempos que nós erámos criança, como nós erámos. (Angelina Marconato)

Eu tenho um travesseiro de crochê da minha avó. Ela me deu. Aquilo é de uma estima para gente! Guardo com todo carinho, uma lembrança que vou deixar pós morte, da bisavó, da tetravó. Não é pelo valor é um valor estimativo! Eu trouxe de Portugal um pedaço do lençol de linho da minha avó. Tenho linhos com mais de 100 anos porque era da minha avó! (Tereza Gomes)

Vou te mostrar meus bordados e as fotografias. Esse crucifixo eu trouxe da Áustria e quero ser enterrada com ele. Esse é o primeiro pano onde a minha mãe me

² Conceito trabalhado por Elias (1994), quando este aponta no curso do processo civilizatório as pessoas vão suprimindo de si características que julgam incivilizadas ou animais e retirando da vista o desagradável. No dizer do autor (Elias, 1994, p. 128, grifos do original) “o repugnante [...] é removido para o fundo da vida social”.

ensinou a bordar tem uns 60 anos, meus bordados todos feitos a mão. As mulheres faziam o enxoval! Olha o travesseiro era tudo branco bordado a mão. Era de pena de ganso. Esse é um tricô com agulha redonda. Essa é a minha primeira toalha da Áustria com um fio bem fino parece que é crochê por causa da agulha (Rosina Spiess).

Nesse inventário das miudezas está presente a história feminina e a perspicácia em desenvolver formas de aprendizagem, e, o domínio dos códigos e lugares nos quais elas circulavam, em muitos aspectos e contextos estes eram os únicos espaços de atuação e de poder destas mulheres. No entanto, as decisões e articulações para as demandas familiares e outras, poderiam por vezes, sair do privado e se expressar publicamente definindo e dando relevância social as suas ações. Embora, considerando toda a histórica submissão das mulheres em suas relações familiares, no espaço doméstico é possível dizer que elas transformaram o privado em núcleos de poder, dominando e regulando a partir da educação das crianças e dos demais, a participação e a sociabilidade do seu grupo. Em algumas situações as mulheres exerciam o poder com ‘mão de ferro’.

Nesse aspecto enfatizamos a relação conjugal/o casamento, mesmo em casos de arranjos familiares ou decisão de terceiros, o casamento representou um momento de emancipação e liberdade para as mulheres da minha pesquisa. Ainda que fossem decisões sobre o assado, as crianças, o marido, e outras pautas domésticas elas começaram a exercer sua autoridade e a definir as ações conforme desejassem. Percebi essa assertiva em uma das entrevistadas ao se referir ao seu casamento: “A educação era demais controlada! Depois que eu casei, meu marido gostava de viajar e me levava para toda parte, e eu gozei a vida. Depois do casamento eu gozei! Casei e não me arrependi, vivi 56 anos casada fiz bodas de prata e de ouro” (Angelina Marconato).

Tomando o cuidado para não generalizar o documento nos permite dizer que na perspectiva da submissão a casa familiar e as relações com os pais fazia com que ela estava sujeita a um grupo maior de pessoas composta por pai, mãe, irmãos mais velhos, tios, avós, - no seu relato fala que a família foi contra o seu casamento por questões étnicas, ela era de descendência italiana e ele ucraniana -, no caso da senhora Angelina seu relato aponta que o casamento atenuava o número de ‘donos’ do poder e, para ela o seu casamento foi libertador, e permitiu a ela circular de modo mais autônomo, tomar decisões, usar

estratégias para se impor na sua casa, na sua família e existir no seu grupo, pois segundo seu relato “minha vida começou quando eu casei, tive liberdade!”.

Continuando em busca de resquícios da emancipação feminina a partir do espaço doméstico, temos a perspectiva das meninas que puderam frequentar a escola, no entanto as instituições educativas também pautavam seus conteúdos no aprendizado para as ‘lides do lar’ e a vida privada. Estas tinham matérias sobre economia doméstica, puericultura e trabalhos de agulhas conhecimentos recebidos em colégios e instituições educativas.

As meninas pobres aprendiam o trabalho na prática, se envolvendo diretamente em todas as etapas do fazer cotidiano como: cozinar, bordar, costurar, limpar e organizar a casa, a criação dos/as filhos/as, além de noções de economia e administração dos gastos da casa. Tais conhecimentos eram essenciais no espaço doméstico de circulação feminina.

De qualquer modo o domínio do espaço doméstico, em muitas situações, permitia às mulheres ascenderem socialmente, e se inserir no espaço público. Especialmente às mulheres das classes altas no processo de constituição do homem cortês, do *gentleman* educado para a corte. Ou seja, um processo de controle e autocontrole regulado e imposto, também foi conseguido com a presença feminina no espaço público pois, “ o domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais”. (LOURO, 2004, p. 373)

A circulação das mulheres, ainda que restrita à igreja e, somente acompanhada por familiares na ‘boa sociedade’ como é chamada por Wouters, prescrevia tratamento diferenciado. Para Elias (1994) e Wouters (2009) os homens guerreiros acostumados à luta e as animosidades em seus relacionamentos utilizavam prioritariamente a espada e a lança, e se impunham socialmente a partir de instintos primários e pulsões primitivas. Porém, ao se confrontar com a circulação feminina na corte houve a necessidade de novos modos de comportamento, exigindo contenção e regulação das emoções.

Nesse processo de regulação dos modos, os manuais de civilidade foram fundamentais pois o homem medieval estava ‘fora de moda’, os guerreiros para circular nas cortes tiveram que aprender uma etiqueta específica de contenção, controle emocional e respeito ao outro, tais padrões de civilidade cor-

tesã induziam a novas sociabilidades. À medida que a presença feminina foi impondo novos modelos de cortesia, sociabilidade e trato social, uma aprendizagem interna precisou ser veiculada e ampliada a todas as pessoas. Sem estes comportamentos era impossível se estabelecer socialmente, a reputação masculina dependia de forma crucial da educação das mulheres.

A reputação de solidez moral referia-se à autodisciplina para disposição metódica, parcimônia e responsabilidade, enquanto qualidades necessárias para um controle firme nos procedimentos das transações comerciais. Por esse motivo, os meios burgueses para o controle da competição social e sexual, potencialmente perigosa, dependiam, substancialmente, do apoio de uma esposa ao seu marido. O apoio e o charme social dela poderiam fazer uma diferença crucial, conforme está implícito na opinião que “nada faz com que um homem pareça mais ridículo aos olhos do mundo do que uma esposa socialmente imprestável” (KLICKMANN, 1902, p. 25). Ao mesmo tempo, essas pressões ofereciam oportunidades específicas para as mulheres. (WOUTERS, 2006, P 552-553)

No contexto da aprendizagem civilizacional, Elias (1994) informa que as prescrições aprendidas e internalizadas são eficazes à medida que havia um processo de coerção externa, no qual o controle social estava sempre mediado e avaliado pelo outro. Percebemos ao longo do processo civilizador que para o indivíduo, maior que o desejo de transgredir a ordem, era a necessidade de se sentir aceito e incluído no grupo. Portanto, a estratégia de vigilância social recíproca foi uma excelente arma, mais eficaz que a lança ou a espada utilizada em períodos anteriores. O processo de regulação estava mediado pelos ‘olhos do outro’, dos indivíduos que circulavam e competiam entre si, na corte.

Desta maneira, comprehende-se a relevância das mulheres na garantia do processo civilizacional nas cortes, especialmente em relação aos homens, pois a capacidade de perceber o outro, negociar, suprimir sentimentos, reprimir desejos e valorizar as perspectivas de outrem –mesmo discordando- vem em um processo de longa duração, treinando as mulheres e suas emoções, à medida que historicamente elas sempre foram levadas a ceder seu lugar, sua palavra e seu corpo em favor do outro. No caso das sociedades ocidentais, esse outro era o masculino representado por pais, irmãos, padres, lideranças familiares, sempre presentes entre homens e mulheres. Nesse aspecto, um exemplo da pesquisa empírica aparece quando as mulheres falam sobre o casamento:

Com o primeiro rapaz que namorei eu casei! Tinha 14 anos. Foi a única festa que eu fui na minha vida! (Angelita Marconato).

Nós nos casamos eu tinha 18 anos. Meus pais escolheram o rapaz. Naquele tempo os pais mais ou menos escolhiam, para as filhas. Tinha que ser de família boa, trabalhador! (Eloisa Szymczak)

A experiência das mulheres em suprimir sentimentos, controlar emoções e se autocontrolar vem de séculos precedentes, no senso comum poderíamos dizer que as mulheres foram treinadas a dominar a “capacidade de colocar panos quentes” e a habilidade em ‘apagar fogueiras’. Tal treino levou séculos e aprimorou a contenção, o silêncio e o comportamento co-meditado esperado às mulheres, especialmente no período pesquisado. As entrevistadas relatam que aceitavam as escolhas matrimoniais feitas por outras pessoas do seu convívio, embora houvesse muitas situações de transgressão à regra, no caso desta pesquisa as mulheres foram educadas a cumprir o ‘seu destino’.

Até meados do século XX, o ‘destino’ se constituía no espaço doméstico culminando no casamento e nas atividades circunscritas aos afazeres do lar. A partir destes espaços as mulheres vão se posicionando, segundo Wouters (2012), na alta burguesia se configura um processo de consolidação da etiqueta do lar, das regras à mesa, dos manuais que passam a ser lidos e consumidos, em um contexto no qual as mulheres eram leitoras e escritoras. Os manuais ditavam ‘a moda’, o comportamento, o ‘bom tom’ esperado a ‘boa sociedade’, pois com o peso social da burguesia crescente as mulheres das classes médias emergentes começavam a vislumbrar oportunidades de poder, pois:

Embora confinadas ao domínio de seus lares e da “boa sociedade”, mulheres das classes alta e média passaram, mais ou menos, a mobilizar e organizar a esfera social da boa sociedade. As operações dessa formação social tomaram espaço, em grande medida, nas salas de estar privadas das mulheres. Até certo ponto, as mulheres passaram a exercer a função de “guardiãs das portas” da boa sociedade. (Wouters, 2012, p 553)

Deste modo, os manuais cumpriam seu lugar na educação feminina provocando situações de destaque e domínio, ainda que novamente lembramos ligados às atividades consideradas menos nobres. No entanto, dessa estrutura familiar organizada dependia a sociedade burguesa do final do século XVIII e século XIX. Ensinar o comportamento a partir da casa, revelava a habilidade do

homem burguês, ter uma família modelar e confiável se constituía em moeda de valor. Um manual escrito por uma escritora mulher:

Em muitos casos, a primeira impressão que temos de uma casa depende da postura boa ou má das crianças que fazem parte dela. Deve reinar principalmente a ordem; ela é a pedra fundamental da felicidade no lar. Na ordem está fundamentada a paz e da paz nos vem a força para todo o bem (CHRIST, 1889, p.20 apud ROCHA, 2018, p 106).

Nessa perspectiva, para além da educação doméstica as crianças também necessitavam receber formação adequada, portanto torna-se presente uma educação que corroborasse todas estas concepções, portanto, meninos e meninas das classes mais abastadas ao longo do século XIX foram enviados para os colégios, quase sempre de ordem confessional e religiosa, para aprender como se tornar um cidadão civilizado, homens e mulheres em acordo com as novas exigências e modelos da época.

Os Modelos de Civilidade: as escolas para as mulheres

Tal aspecto apontado nesse momento, embora seja relevante não será aprofundado nesse momento diante das inúmeras pautas que discutem a história da educação das mulheres e suas vertentes. Mas considerando alguns aspectos da educação das minhas entrevistadas creio ser interessante apontar a escola como lugar de continuidade da educação geracional no intuito de manter a contenção do comportamento feminino.

A escola do início do século XX como espaço público considerava uma etiqueta específica permeando os currículos e a formação das meninas, estas escolas preconizavam como regra fazer com que as meninas se tornassem “boas moças, esposas e mães” dando continuidade a percepção de relegar às mulheres ao espaço privado e doméstico. Nesse tripé se firmava a educação para as meninas das elites, frequentadoras dos colégios entre os anos 1930-1950. Alguns exemplos podem ser percebidos na literatura, cito a pesquisadora Guacira Louro (2000, p 12) ao argumentar:

Parecia que cabia a nós, estudantes, carregar o peso daquela instituição. Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, nos “éramos a escola”! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento “adequado”, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento.

O uniforme — saia azul pregueada e blusa branca com um laço azul-marinho — era, ao mesmo tempo, cobiçado por ser distintivo da instituição e desvirtuado por pequenas transgressões.

A experiência dessa autora ao discutir a temática, nos leva a perceber esses lugares como locais destinados a adaptar às mulheres, fazendo-as manter um determinado comportamento aceitável socialmente com atividades que envolvessem características tidas como femininas, nas quais deveria prevalecer a calma, a serenidade, a submissão. Assim, fundamentando as escolhas mais apropriadas para o chamado ‘sexo frágil’- designação histórica para as mulheres-, percebemos no relato das minhas entrevistadas as experiências da organização escolar e da instituição quando elas estudaram:

Eu lembro que no primário eu estudava matemática, português, história, e tinha também trabalhos manuais. A gente levava um bordado para fazer, uma costura, fazer uma bainha no lenço. Eram trabalhos manuais a escola era só de meninas tinha sala só de meninas e só de meninos. Todos na mesma escola, mas as salas eram separadas. (Tereza Gomes)

A escola era muito boa! Havia diferença entre as freiras, de quem tinha mais dinheiro e de quem não tinha, isso existia e a gente notava! Só tinha meninas, era um colégio de freira para meninas. As meninas ficavam o mês inteiro sem ir para casa. E dependendo do tipo da indisciplina perdiam a saída. (Terezinha Piúvesan).

A escola priorizava a regulação dos modos a partir de regras de comportamentos para as meninas/mulheres preparando-as para o casamento e a maternidade. As experiências escolares previstas nos currículos do período corroboram tal premissa. Instituições confessionais religiosas foram lugares para forjar modos civilizados para as moças da ‘boa sociedade’, esperando que elas disseminassem a etiqueta para outras classes sociais. A etiqueta se configurava como uma ‘moda’ entre os grupos sociais, pois ela conferia distinção tornando-se objeto de desejo a ser imitado.

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês (...). As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviscais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. (LOURO, 2004, p. 373)

A mulher formada nessas instituições escolares, além de todas as habilidades deveria ser a responsável pela sociabilidade da sua família. Ao enfatizarmos o seu lugar no processo de civilidade cortesã, apontamos a necessidade de cumprir um regulamento condizente com a referida formação, para tanto, as escolas tinham preocupação em oferecer orientações pois a formação intelectual, social, moral e religiosa era componente indispensável no currículo das jovens frequentadoras do curso normal, nas escolas católicas. “As práticas educativas garantiam às ‘moças de família’ o domínio da arte culinária, da etiqueta social, da economia doméstica, da higiene e da puericultura” (AMARO, 2018, p. 128).

Segundo Maria Tereza Santos Cunha (2005), a partir de 1930 e 1960, os manuais de civilidade e etiqueta começaram a fazer parte das bibliotecas dos cursos da Escola Normal, como material didático e pedagógico nos currículos de formação das futuras professoras, e as aulas de civilidade eram necessárias pois urgia,

Incutir formas civilizadas de conduta pessoal e moral e desfilar suas próprias marcas de etiqueta social eram aspectos desenvolvidos como um saber escolar, e como tal, estavam preocupados em definir regras de controle e a contenção de sentimentos e sensações e ao mesmo tempo investir na formação das sensibilidades recatadas e civilizadas consideradas indispensáveis como signos de refinamento (CUNHA, 2005, p. 123)

Os signos de refinamento a partir de uma etiqueta social de padrões específicos permitiriam a distinção do grupo, assim a contenção dos modos aprendidos junto com demais conteúdos garantiria a formação geracional de outras crianças, à medida que estas professoras lecionariam para a infância, também se preparariam para serem donas de casa. Os conteúdos preconizavam a gestão dos espaços privados, especialmente no que se refere a economia doméstica que significava: “administrar uma casa de modo a se obter o máximo de aproveitamento dos bens adquiridos com o mínimo de gastos” (AMARO, 2018, p 129). Das mulheres dependia o sucesso da casa e a família, a partir de uma gama de atribuições a serem administradas por ela. Nos documentos arrolados na pesquisa de Eliana Maria Amaro (2018), podemos perceber que:

O conhecimento da economia doméstica é imprescindível as donas de casa.
Sem ela a mulher não poderá cumprir seus deveres de mães de família e causará

grandes males a si próprias e aos seus e a sociedade. O trabalho da dona de casa representa um valor real; porém para seu ambiente é mister que seja orientado e obedeça a uma técnica estabelecida sobre bases científicas, isto é, de acordo com princípios da economia doméstica. ‘A uma grande significação no valor em dinheiro, do trabalho da dona de casa. O trabalho não remunerado da mulher, na tarefa rotineira de dona de casa, nas famílias de rendimento pequenos moderados não resolvem em dinheiro tanto quanto a importância com que contribui para a manutenção da família; o trabalho do marido em ocupação externa’ (...). A economia doméstica exige da dona de casa, o espírito de providência, de ordem, de método, de perseverança, “Saber para prever e prever para provar” (Transcrição do Caderno economia Doméstica (s/p) apud AMARO, 2018, p.131)

Esse fragmento no documento intitulado “A dona de casa” apresenta uma cena concreta do que se esperava das mulheres em meados do século XX, as ‘guardiãs’ do bom andamento do lar e da família. Fundamentando uma relação geracional, a ser passada de um grupo para outro desde a infância, interessante perceber que as prescrições colocam a mulher em um lugar central de responsabilidade com o trabalho doméstico e remetia a pessoa o dever com a maternidade e a sociedade. Uma mulher deveria mãe, dona de casa e aquela que não cumprisse seu dever ‘sagrado’ poderia “causar grandes males a si próprias e aos seus e a sociedade”. Sobre tais conteúdos curriculares temos os relatos:

Na escola tinha aula de tricô. Tinha 2 horas por semana para as meninas. Minha escola tinha meninos e meninas. As aulas de artesanato era um professor e uma professora. Os meninos aprendiam lavoura, horta, marcenaria. Minha mãe e minha avó bordavam. Eu aprendi a cozinhar com minha mãe e minha sogra depois do casamento. Mas eu cozinhava desde os 8 anos. (Rosina Spiess)

Eu estudei em colégio de freiras! Tudo que eu sei aprendi lá! Disciplina e estudo em três períodos. Tinha aula de piano, religião. Ficávamos o mês inteiro sem ir para casa. Todo domingo ia a missa. De vez em quando as freiras levavam a gente no cinema ou passeios pela cidade. Só saímos de uniforme, todo mundo igual. Fiz Escola Normal era saia pregueada azul marinho e blusa branca. (Terezinha Piuvesan)

Estas escolas eram as guardiãs do bom comportamento e da continuidade geracional, pois davam um direcionamento a etiqueta e a sociabilidade esperada para as moças. No entanto, a partir da segunda guerra e com as mudanças sociais especialmente nos anos de 1960, a relação das mulheres com sua educação começou a mudar, a perspectiva de transgredir normas e flexibi-

lizar os padrões passou a ser muito maior. As mulheres adentram no mercado de trabalho e na formação profissional de modo mais profundo, tais mudanças imprimem novos padrões comportamentais indo além da aprendizagem e dos serviços privados e domésticos.

Nesse processo de transformação social, a relação e o equilíbrio do poder nas disputas entre homens e mulheres vão na direção do que Wouters (2012) chama de informalização³ dos comportamentos, que a grosso modo ocorre, “na medida em que a maioria dos códigos sociais vem se tornando mais flexíveis e diferenciados, os comportamentos, as maneiras e a regulação das emoções têm se configurado como critérios decisivos de status e reputação” (2012, p 561). Deste modo os espaços de invenção de novas sociabilidades, que durante muito tempo se configuraram como lugar de negociações e circulação de poder começam a mudar, nos permitindo questionar a premissa de que o equilíbrio e o poder das mulheres estavam pautados na gestão do espaço doméstico e familiar.

Outro aspecto indicativo de mudança foi a percepção das mulheres de que toda a sua educação feminina, ao longo de um processo de aprendizagem das sociabilidades impunha uma regulação de suas condutas, e o controle da sua sexualidade. Quando uma de minhas entrevistadas diz “casei com alguém que os pais escolheram” (Heloisa Szak), ou uma outra diz: “Casei em julho e o meu filho nasceu em agosto. Um ano depois do casamento, não que eu quisesse ter filhos logo! ” (Rita Acardi), considerando tais fragmentos nos perguntamos qual o controle que estas mulheres poderiam ter sobre sua sexualidade, seus desejos, seu corpo no contexto vivido à época. No entanto, mais tarde na geração seguinte de suas filhas tais padrões foram flexibilizados décadas depois.

Portanto, a vista disso podemos discutir os equilíbrios de poder em um fragmento de Wouters, citando Elias, (2014, p 45) ele diz: “(...) toda as relações são de relações de poder e interdependência, sempre envolvidas em re-

³ A informalização é uma tendência para alargar o leque de alternativas comportamentais e emocionais socialmente aceitos, uma mudança das regras fixas para diretrizes flexíveis de acordo com os vários tipos de situação e de relação. Este leque mais amplo de opções socialmente aceitos estava em consonância com controles cada vez mais cuidadosos em relação às escolhas feitas, provocando não só uma maior flexibilidade e reflexividade, mas também uma emancipação das emoções, que incluiu uma emancipação da sexualidade e um processo de sexualização. (Wouters 2014, p 47-48).

des ou teias de interdependência". Nessas redes estiveram presente a família, a escola, demais instituições que de modo interdependente, ditava as regras sobre os indivíduos e seus processos de sociabilidade.

Obviamente, homens e mulheres vivem em redes de interdependência distintas, dentro das mesmas figurações das quais fazem parte. No entanto, nessas teias de interdependência os indivíduos disputam algum tipo de poder perceptível à medida que conferem mais espaços para uns e menos para o outros. Embora, historicamente as mulheres vivenciam inúmeros lugares de opressão sob domínio masculino, -sob seus corpos, seus desejos e sua sexualidade-, mas ao tomar como ponto de partida a constituição da sociabilidade cortesã, podemos afirmar inspirados nas teorias eliasianas que tal processo favoreceu a ampliação dos domínios femininos, ainda que fosse a partir dos espaços privados. Tal processo permitiu verificar as mudanças na balança de poder em favor das mulheres crescendo e ampliando em perspectiva processual e relacional à medida que possibilitou uma margem de atuação mais forte nas relações estabelecidas na sociedade de tradição guerreira, majoritariamente masculina.

Cas Wouters citando as aulas e escritos de Elias aponta que "Todos os equilíbrios de controle implicados em uma tríade de controles são em larga escala equilíbrios de poder e interdependências". Assim, grupos e relações sociais são profundamente marcadas pelos modos como transitamos e garantimos os espaços de atuação. Para estes autores a referida tríade ao qual se reportam está calcada em três dimensões das relações humanas "o poder e a dependência dos seres humanos sobre a natureza não humana, sobre os outros e suas sociedades e sobre si próprios" (ELIAS, apud Wouters, 2014, p. 45).

A vista isso, não estamos livres dos modelos de organização social que constituem os grupos dos quais fazemos parte, portanto, não podemos escapar do que Elias chama desta tríade de controles agindo sobre cada um de nós individual e coletivamente. Somos dependentes e interdependentes, nas relações estabelecidas com a natureza, no sentido da necessidade de dominá-la desde os primórdios para sobreviver. Estamos e somos interdependentes uns dos outros no aprendizado social da existência que garante inserção no grupo, logo na mesma medida, conosco mesmos ao desenvolvermos uma consciência e um aprendizado sobre os poderes que nos controlam e a necessidade de autocontrole individual. Assim, tal discussão sobre os lugares e modos como as

mulheres se envolvem e transitam nessa tríade será uma reflexão em construção que não cabe aqui no momento.

Considerações (in)conclusivas

A história das mulheres nos mostra as inúmeras estratégias de subversão à ordem, que sempre estiveram presentes na trajetória feminina. Pois a transgressão, o questionamento, a rebeldia, são parte da constituição do indivíduo, características primárias da natureza humana que vai sendo á modo elisiano pacificada, domesticada em um longo processo educativo e formativo. Na perspectiva de domínio, controle e autocontrole, destaco a luta das mulheres ao longo dos séculos para vencer todos os tipos de regulação de seu comportamento em diferentes instâncias de atuação. Impulsos e pulsões primitivas à medida que foram se transformando, passaram a ser internalizadas constituindo a segunda natureza, caracterizando uma sociabilidade contida e civilizada, conceitos da teoria processual ao qual Elias se debruçou toda a vida.

Nesse contexto, a história das mulheres apontou inúmeros exemplos de resistência aos modelos estabelecidos, - mesmo no período da pesquisa empírica meados do século XX, - e pequenas atitudes revelavam a transgressão nas miudezas do cotidiano como tentativa de se impor socialmente. Mesmo rebeldias infantis pretendiam questionar o "stableleshiment" e sempre seduziu homens e mulheres. No fragmento da bibliografia sobre a temática temos um exemplo da educação das meninas nos colégios religiosos lembrada entre outras coisas pela subversão e pela resistência ao modelo imposto:

A saia, mantida num comprimento "decente" no interior da escola, era suspensa ao sair dali, enrolada na cintura de forma a conseguir um estilo "mini", mais condizente com a moda; o laço descia (do botão mais alto da blusa rente à gola onde deveria estar) alguns centímetros, de forma a proporcionar um decote mais atraente (o número de botões dependia da ousadia de cada uma). Essas subversões, quando descobertas por alguma funcionária ou professora da escola, em qualquer lugar da cidade, eram alvo de repreensões individuais ou coletivas, particulares ou comunicadas aos pais e mães etc. O olhar panóptico ia muito além das fronteiras do prédio escolar! (LOURO, 2000, p 12)

Embora esse comportamento expresse algo aparentemente sem importância, também permite localizar os modos esperados pelas meninas na formação para tornarem-se as futuras professoras, em uma sociedade que espera

delas um determinado comportamento. Portanto, questionar as regras esteve sempre presente, nesse contexto, mesmo que estejamos falando de um tempo passado, podemos finalizar apontando as ressonâncias de tal educação no presente, e nos modelos imposto às gerações futuras, especialmente, nos lugares ocupados pelas mulheres em diferentes setores sociais.

Percebemos que os ecos do conservadorismo pautado na formação da mulher para ser mãe, esposa e submissa tem ecoado e reverberado, ainda no século XXI, quando escrevemos este texto. As estatísticas nos mostram que as mulheres ainda, sofrem com altos índices de violência, em todos os níveis, assédio moral, sexual, social, violência de gênero, falta de oportunidades no mercado de trabalho, na política, na cultura e nos cargos de liderança em geral. Dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho) em seu relatório mais recente de 2018 afirma que “as demandas enormemente desiguais que mulheres enfrentam em relação a cuidado e responsabilidades de casa continuam a se manifestar como desigualdades no mercado de trabalho”⁴.

Ou seja, a educação doméstica prevalece assombrando os lugares privados do imaginário social, como se o ‘domínio doméstico’ fosse a atribuição, responsabilidade feminina e único espaço creditado às mulheres. Ainda lutamos para existir socialmente, mesmo reconhecendo todos os avanços observados desde o período no qual, as histórias das minhas entrevistadas se desenvolveram. Reconhecemos que estas mulheres fizeram a história e seguem construindo a história da educação com seus fragmentos de memória, a elas dedico esse pequeno esforço intelectual aqui registrado, ao qual pretendo dar continuidade pois é um tema que me é caro. De algum modo foi para Elías à medida que, segundo seus escritos durante toda a sua vida dedicou-se a compreender os fenômenos sociais que envolvem os seres humanos, nesse caso específico as mulheres.

Resumo: A infância pode ser considerada uma categoria histórica construída cultural e socialmente, e precisa ser compreendida a partir de variáveis como gênero, classe social, etnia, entre outras. Assim, o período vivido por crianças em todo e qualquer ambiente, é marcado pela diversidade e pluralidade das experiências vividas por elas nos grupos sociais dos quais fazem parte. Dito isto, o presente artigo trata da infância e da educação marcadas pela variável de gênero, com foco na infância de meninas e na educação recebida por mulheres, vivendo em diferentes contextos. Neste aspecto, crianças/meninas tiveram como elemento de permanência, na sua educação e na infância, modelos femininos de comportamentos sociais atribuídos às mulheres. À luz das referências, é possível concluir que a educação de meninas é marcada por estereótipos de gênero que se manifestam na infância e se perpetuam ao longo da vida.

⁴ Jornal online Nexo <https://www.nexojornal.com.br>. Acesso em abril de 2018. Mais informações: http://embargo.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_619550/lang--es/index.htm.

cias teóricas de Norbert Elias, trabalhamos com fragmentos de vozes recolhidas a partir da história oral, compondo uma documentação com mulheres que, ao rememorarem sua infância, contaram sobre esses modelos femininos na sua formação, apontando como se constituíram e se formaram à vista de padrões, normas e modos de comportamento de uma educação feminina direcionada por práticas e modelos “civilizadores” para as meninas.

Palavras-chave: Infância. Educação feminina. Civilidade. Norbert Elias.

Abstract: Childhood can be considered a historic category built both culturally and socially and it has to be understood from variables such as gender, social class, ethnicity, etc. Thus, the period lived by children in all kinds of environment is marked by the plural and diverse experiences that they go through inserted in the social groups they belong to. That being said, this paper deals with childhood and education marked by gender issues, focusing on girls' childhood and on the education they received living in different contexts. In this aspect, girls had, as a permanent element, feminine models of social behavior usually assigned to women. Using Norbert Elias' theoretical framework, we worked with fragments of voices collected from oral stories, compounding a documentation with women who, by remembering their childhood, narrated the feminine models in their education, pointing out the way they grew up and constitute themselves in view of patterns, rules and ways of behavior founded in a feminine education guided by “civilizing” practices and models specific for girls.

Keywords: Childhood- Feminine education – Civility – Norbert Elias

Referências

- AMARO, Eliane Maria. *Escola franciscana Imaculada Conceição: história da instituição educativa na região de Dourados, Sul de Mato Grosso (1955-1975)*. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2018.
- CAMPOS, Miria Isabel. *Tempos de escritas: memórias de infância, docência e gênero*. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2018.
- CUNHA, Maria Tereza Santos. História, Educação e Civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 e 1960. *Educação*, Santa Maria/RS, v. 30, n. 2, p. 121-138, 2005.
- CUNHA, Maria Tereza Santos & SANTOS, Márcia Regina dos. Preceitos para bem viver: um estudo sobre manuais de civilidade e etiqueta na década de 1950. *Revista Comunicações Piracicaba*, v. 24 n. 3 p. 191-211. Setembro-dezembro 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n3p191-211>
- CUNHA, Maria Tereza Santos. *Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. Patrimônio e Memória*. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.3, n.1, 2007.
- DELLA CASA, Giovanni. *Galateo ou dos costumes*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DUNNING, Eric. Elias and modern society: habitus, figurations, power and process. *Anais do XII Simpósio Internacional Processo Civilizador*, Recife/PE/Brasil, 2009. Acesso:http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/conferencias/CONF_Dunning.pdf
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Tradução de. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- ELIAS, Norbert. El Cambiante Equilibrio de Poder entre los Sexos. In: WEILLER, Vera (Org.). *La Civilización de los Padres y outro Ensaios*. Colombia: Editorial Norma 1998a. P. 199-249.

ELIAS, Norbert. *Escritos & Ensaios 1*: Estado, Processo, opinião pública. Organização e apresentação Frederico Neiburg e Leopoldo Waibort. Tradução textos em inglês Sérgio Benevides; textos em alemão Antônio Carlos dos Santos; textos em holandês João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. *Norbert Elias por ele mesmo*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*: formação do estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Form. Doc.* Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan/jul. 2011a.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.) *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 370-402.

LOURO, Guacira Lopes (organizadora) *O Corpo Educado - Pedagogias da sexualidade*. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte 2000.

ROCHA, Rita Luiz da. *Manuais de civilidade e educação: "A Conduta da juventude feminina"* de Sophie Christ. Tese de Doutorado. 2018.

ROTERDÂ, Erasmo. De pueris (Dos Meninos). *A Civilidade Pueril*. Tradução Luiz Feracine, São Paulo: Ed. Escala. [S/D]

SARAT, Magda. *Histórias de Estrangeiros no Brasil*: infância, memória e educação. Piracicaba, 2004. 306 f. Tese (doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2004.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel Campos. Memórias da Infância e da Educação: abordagens eliasianas sobre as mulheres. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1257-1277. out./dez. 2017.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel. Gênero, sexualidade e infância: (Con)formando meninas. *Revista tempos e espaços em educação*. Volume 7, Número 12 | janeiro/abril 2014. Disponível <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2951>.

WOUTERS, Cas. Critérios Universalmente Aplicáveis ao Fazer Sociologia dos Processos: sete equilíbrios e uma tríade. In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (Org.). *Leituras de Norbert Elias*: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá: Eduem, 2014. p. 35-54.

WOUTERS, Cas. Sexualização e Erotização: emancipação e integração do amor e do sexo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1217-1237. out./dez. 2017.

WOUTERS, Cas. Tecnologia e o Equilíbrio da Sensualidade no Amor e no Sexo. *Revista Gestão Industrial*. Ponta Grossa, v. 02, n. 03: p. 174-183, 2006.

WOUTERS, Cas. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: GEBARA, Ademir. & WOUTERS, Cas. (orgs.) *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. Pg. 91-118.

WOUTERS, Cas. Como continuaram os Processos Civilizadores: rumo a uma informalização dos comportamentos e uma personalidade de terceira natureza. *Revista Sociedade e Estado*. Dossiê Norbert Elias, Brasília, v.27, n.3. set/dez, 546-570, 2012.

XAVIER, Nubea Rodrigues. *Cecilia Meireles*: as meninas e sua educação (1901-1940). 2018. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2018.

Recebido em 15 de Setembro de 2018

Avaliado em 30 de Outubro de 2018

SOPHIE CHRIST: CÓDIGOS DE CONDUTA DA JUVENTUDE FEMININA

SOPHIE CHRIST: CODES OF CONDUCT OF THE FEMALE YOUTH

Rita de Cássia Luiz da Rocha

Faculdade Guairacá (PR)

E-mail: rilrocha@yahoo.com.br

César Romero

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

E-mail: crvieira@unimep.br

Introdução

D e acordo com pesquisas realizadas por Rainho (1995; 2002); Zchwarcz (1998); Cunha (2006); e, Leão (2007), os manuais de boas maneiras e etiquetas escritos no final do século XIX foram bastante difundidos no contexto de diversos grupos sociais brasileiros com o objetivo principal de conformar comportamentos, suavizar os modos e civilizar os costumes. Este estilo literário marcou fortemente o século XVI na Europa, com a difusão do escrito de *A civilidade pueril* (1530) de autoria de Erasmo de Rotterdam, e seus efeitos se sentiram e se ampliaram por um longo período até a primeira metade do século XIX. Mas a partir daí, dirá Revel, sem o mesmo alcance do período anterior, tornando-se no contexto europeu, em especial na França, uma literatura arcaica ao colocar em risco os privilégios daqueles a quem cabia decidir o bom costume (Cf. REVEL, 1991, 2002). Entretanto, o uso dessa literatura permitiu que a noção de civilidade chegasse à inúmeras instituições escolares e religiosas influenciando as práticas vigentes e compartilhadas nos espaços sociais, para além deste período. Sua leitura fez parte de um programa de civilidade em que a internalização de regras de bom comportamento influenciou os modos de ser nos processos de formação individual e coletiva. Vistas como fundamentais na modulação do comportamento, Norbert Elias foi o primeiro a utilizá-las em suas análises para demonstrar os efeitos no longo “processo de civilização” dos comportamentos sociais. De acordo com Elias, “o padrão so-

cial a que o indivíduo fora inicialmente obrigado a se conformar por restrição externa é finalmente reproduzido, mais suavemente ou menos, no seu íntimo através de um autocontrole que opera mesmo contra seus desejos conscientes" (1994a, p. 135).

Dos provérbios e trovas de fácil memorização, aos tratados manuscritos que invadiram as práticas escolares, ainda no século XVI, este gênero literário alastrou-se com tamanha profundidade no seio da sociedade europeia que foi das prescrições de comportamento desejado ao aumento progressivo do controle que as pessoas passaram a exercer umas sobre as outras. Assim, podemos dizer que os manuais de civilidade foram utilizados nas mais variadas instâncias e culturas. No caso de sua utilização em escolas confessionais, esse processo de conformação social, aliou-se à rigidez das práticas religiosas, muito embora, guardem as devidas diferenças entre contextos e peculiaridades institucionais.

Embora existam vestígios de que estes códigos de comportamentos tivessem circulado no Brasil desde o período imperial, este campo de pesquisa ainda é praticamente pouco investigado. Raras são as pesquisas que têm nos manuais, como objeto central de estudo, as mudanças nos regimes de costumes e regulação das emoções, ou seja, da disciplinarização à informalização das boas maneiras. Principalmente quando estes são destinados exclusivamente ao universo feminino. Ao abordarem a educação do sexo feminino geralmente o fazem dando destaque mais a posição hierárquica de submissão, em detrimento do exame do equilíbrio das relações de interdependência que se tornaram mais tensas ao longo de um processo civilizador.

Para a História da Educação brasileira, esses manuais constituem-se em uma rica fonte de pesquisa por revelar de modo significativo as representações que a própria sociedade fazia de si mesma ao considerar o que é importante no processo de conformação da juventude, e ainda por apresentar a possibilidade de compreendermos com maior precisão as diversas figurações sociais que se estabelecem na fronteira entre o espaço privado e o público, proporcionando diversas abordagens de investigação.

Nos limites do presente trabalho, recorremos a alguns exemplos selecionados sobre a percepção e a composição do feminino produzidos pelo *Livro de bolso de boas maneiras sobre orientação práticas sobre a conduta da*

*juventude feminina*¹, de Sophie Christ, publicado pela primeira vez em 1889. Em linhas gerais, a proposta do presente artigo é a de analisar as normas de sociabilidades contidas neste manual e investigar como essas normas instituídas por um discurso homogêneo geraram condutas que foram aos poucos sendo internalizadas, aprimoradas e ampliadas à medida em que os processos relacionais foram se transformando ao longo do processo histórico. No específico, verificar como que a utilização deste manual proporcionou a composição de estruturas do universo social feminino, a partir do estabelecimento de novas redes de interdependências construídas nos diferentes campos de relação, permitindo assim observar o modo como as novas configurações do campo social flexionam as rígidas bases das fronteiras entre o público e o privado, entre o indivíduo e a sociedade.

O manual de boas maneiras: educação civilizadora

O *Taschenbüchlein* de Sophie Christ, ou o livreto de Sophie Christ, chegou ao Brasil por intermédio do Pe. Arnaldo Janssen, fundador da congregação do Verbo Divino. Uma missão religiosa composta por mulheres alemães, denominadas de Servas do Espírito Santo, que se instalou no Brasil em meados de 1902 com a tarefa de fundar escolas femininas e consolidar os ideais católicos junto aos núcleos de imigrantes alemães na região sudeste e sul do país. A cidade de Juiz de Fora foi escolhida para receber a primeira sede da congregação e já no ano seguinte, 1903, fundou o Colégio feminino Stella Matutina; em 1904, a congregação assumiu uma escola próximo à Curitiba, em São José dos Pinhais; em 1905 iniciou a uma escola em Ponta Grossa; e em 1907, fundou o Colégio Nossa Senhora de Belém em Guarapuava, Paraná (Cf. ROCHA, 2018, p. 85).

Para este estudo, utilizamos como fonte de pesquisa a 3^a edição do manual de boas maneiras de Sophie Christ, escrito em 1889; as Crônicas do Colégio Stella Matutina; e, alguns excertos das cartas trocadas entre o fundador da congregação e as irmãs Servas do Espírito Santo no período da implantação da missão no Brasil². Toda a documentação produzida pela congregação, bem

¹ No original em alemão, *Taschenbüchlein des Guten Tones: Praktische Anleitung über die Formen des Anstandes für die Jugend weibliche*.

² As crônicas são relatos anuais das atividades educacionais desenvolvidas pelas missionárias tanto

como o manual, encontra-se escrita em alemão arcaico. A tradução do manual contou com a colaboração de especialista na língua alemã e levou cerca de um ano para ser finalizada³. Pelas evidências coletadas intuímos que a pesquisa sobre este manual, no campo da História da Educação brasileira, é pioneira.

Na constituição do Colégio Stella Matutina as irmãs relatam em suas crônicas o comportamento das alunas brasileiras:

Junto com as alunas chegam as cruzes: as meninas nos davam muito trabalho. Viviam descontentes, resmungavam contra as Irmãs, queriam ir para casa e voltar só como externas. A princípio, desejávamos ao menos 6 internas para progredir em nossa tarefa e agora tínhamos que começar tudo de novo. As internas queixavam-se ora disto, ora daquilo; duas foram para casa, mas uma delas voltou. Parecia que íamos perder todas: as externas se distinguiam por atitudes atrevidas e as Irmãs ainda lutam muito (SSpS, 07/01/1903, p. 6).

No início, as irmãs estavam apreensivas à realização da primeira apresentação de trabalhos das alunas, por conta do mau comportamento: “As alunas”, registram em suas crônicas, “ainda estão muito pouco educadas e incapacitadas para tais atividades”. Relatam que algumas demostravam um comportamento pouco aceitável, de modo que as irmãs estavam receiosas de realizar a “festinha”. O que se lê após o evento descrito parece confirmar a preocupação das religiosas: “infelizmente, o comportamento das alunas muito deixou a desejar. Precisamos rezar muito ainda, para que haja maior disciplina, do contrário não será possível obter algo desta escola” (SSpS, 14/05/1903, p.9).

É nesse contexto que o código de conduta de boas maneiras da escritora alemã Sophie Christ fora introduzido, como um protocolo de sociabilidade na difícil tarefa de conformação das alunas. Sobre a instituição desta documentação normativa é possível de se verificar no trecho de uma das cartas que a irmã Josephina envia, ainda no início do projeto missionário brasileiro, para o seu superior na Alemanha.

A respeito da aula de Boas Maneiras, comunico a V. Revmº. o seguinte: o Revmº mandou 4 livros para aula de Boas Maneiras. Irmã Raphaele escolheu dois deles para suas aulas: 1) Cortesia – uma edição de 1899 (vinte conferências dadas aos alunos do Konvikt episcopal de Luxemburgo por J. Bern. Krier, Diretor). 2) Des

no colégio quanto no auxílio religioso e pastoral.

³ Tradução para o português de Sara Baldus.

*Guten Tones*⁴ – de Sophie Christ, uma edição de 1901. Ambos são livros bonitos e cristãos (Ir. JOSEPHA, Steyl, 29/07/1902).

O manual de Christ não envolve somente normas de etiqueta, mas também perpassa a moral e a ética imbricadas no desenvolvimento de maneiras mais suaves e serenas, aspectos que se revelaram necessários nas mediações pessoais e interpessoais. É dentro dessa perspectiva comportamental que as freiras deviam alicerçar os valores e edificar as boas maneiras por meio de uma correta disciplina das mentes e dos jovens corpos femininos.

A boa educação nem sempre pode ser expressa em determinadas formas e na sequência com que será discutida a seguir, embora ela deva ser considerada conscientemente a cada fazer e deixar de fazer, a cada passo e a cada movimento. A dignidade e a boa educação de uma moça devem mostrar-se na fala, na linguagem e na voz que nunca deve ser alta demais, nos movimentos das mãos e dos braços, nos gestos, no andar e no modo de cumprimentar. É com graça que se deve conceder as doações, com graça agradecer e também com graça, se expressar, também no modo de escrita (CHRIST, 1889, p.83).

As crônicas não descrevem com detalhes a maneira como era utilizado o manual, porém é possível verificar por meio delas os relatos de mudanças ocorridas nas relações entre as irmãs/professoras e as alunas já no início do segundo ano de atividade escolar: “As alunas comportam-se melhor, por isso o ensino tornou-se mais fácil. Como Deus é bom para nós! Quatro alunas saíram, justamente aquelas das quais desejávamos nos ver livres” (SSpS, 07/01/1904, p.15).

A pergunta que se coloca como desafio é como os comportamentos controlados e autocontrolados, institutos dentro do espaço privado influenciaram na composição do feminino, permeados pela complexa rede de relacionamento, seja pela figuração da família, da igreja, da escola ou da rua, seja pela balança de poder nessas relações, contidas na civilidade de emoções e sentimentos. Verifica-se assim a pertinência da análise eliasiana, quando se observa que há nas relações descritas por Christ diversas figurações relacionais de poder, em que o indivíduo não pode ser visto como peça separada da sociedade, como afirma Elias ao dizer que “isto se expressa no conceito fundamental da balança nós-eu, o qual indica que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma

⁴ Des *Guten Tones* foi traduzido por “boas maneiras”

vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas" (ELIAS, 1994b, p. 9).

É certo dizer que a educação civilizadora, expressa por este tipo de literatura, é pautada na conformação de comportamentos sociais, ou seja, quanto mais os indivíduos se educam, mais são capazes de controlar seus próprios impulsos, suas emoções, de modo que a habilidade para conviver em sociedade é tanto mais agradável quanto a sua habilidade de praticar o que é aceito e de esconder o que deve ser ignorado, constituindo-se "um modo de governar-se e cria a possibilidade de um intercâmbio social" (Cf. REVEL, 1991, p. 185).

Elias, ao estudar histórica e sociologicamente a sociedade de corte, expôs as transformações das estruturas sociais e de personalidade, e como essas evoluíram e modificaram a vida humana em sociedade. Aspectos que foram abordados na obra, *O processo civilizador*, dividida em dois volumes. O primeiro, dedicado à "uma história dos costumes" (1994a), centra-se nas mudanças das emoções, no controle do comportamento e na contenção da violência constituindo-se em processos direcionados pelo dinamismo das redes de interdependência que atingem a todos os indivíduos, e, das configurações das quais estes fazem parte. O estudo revela que as ações humanas não são naturais e sim construídas socialmente. Quanto mais o ser humano se civiliza maior é o controle e autocontrole de suas emoções. No segundo volume (1993), dedicado à "formação do estado e civilização", dá ênfase aos aspectos pertinentes às relações entre as mudanças nas estruturas da personalidade com as mudanças sociais, os modos como estas interferem socialmente na formação da sociedade de corte.

Entretanto, é no primeiro volume que Elias dá contornos à teoria do processo civilizador ao formular as dimensões de psicogênese, como as transformações do comportamento e das estruturas de personalidade dos indivíduos (processos de socialização), e de sociogênese que se refere às mudanças gerais e de longa duração ocorridas nas estruturas das sociedades (hierarquias). Na gênese destas mudanças está a necessidade de um processo de longa duração e de mudanças nas estruturas da personalidade dos indivíduos que, por sua vez, necessitam absorvê-las. Portanto, as mudanças sociais ao serem internalizadas e absorvidas na psique transformam-se em comportamentos socialmente aceitos.

Os costumes, os hábitos e os critérios particulares variam segundo as sociedades, o tempo e o lugar. Contudo, o que há de essencial no tratamento, na cortesia, nos modos e na expressão dos sentimentos pertence a todos: o saber conviver exige civilidade nas relações entre os indivíduos. Saber como se portar em determinadas situações pressiona os indivíduos à previsibilidade de determinados gestos, posturas, sinais. Estes códigos específicos de comportamentos são sinais e convenções de cortesias acumuladas e repetidas durante séculos, que se tornaram, processualmente, marcas da vida civilizada. Estes códigos, de acordo com Elias, eram designados pelos estratos superiores como uma forma de diferenciação social no âmbito das cortes feudais, mas que, “se disseminou por estratos mais amplos” (ELIAS, 1994a, 76).

Estas marcas também podem ser percebidas a partir da difusão e circulação dos livros sobre etiquetas que foram sendo produzidos ao longo da história humana. Entretanto, antes de procedermos a análise aqui proposta, é importante tecer algumas breves considerações sobre a vida e obra de nossa escritora.

A trajetória de Sophie Christ

As crescentes exigências feitas aos educandos nas escolas fazem com que o cultivo das virtudes domésticas e também sociais – que certamente são de importância considerável para a juventude feminina – pareça tanto mais perceptível, para que as etapas de formação não sejam unilaterais, mas harmônicas.

Sophie Christ

Bem pouco se escreveu sobre a vida de Sophie Christ. Os indícios que nos conduziram ao estudo sobre esta autora e seu manual, baseiam-se principalmente nos apontamentos de escassas obras publicadas que registram aspectos selecionados de sua trajetória de vida. Soma-se a isto o fato de que a totalidade das fontes consultadas está escrita em língua alemã. Mesmo assim, recorrendo, sempre que necessário a traduções encomendadas⁵, procuramos destacar aqui e ali alguns traços de sua personalidade que julgamos importantes para a construção de uma pequena narrativa biográfica como uma forma de conhecimento histórico, ainda que tenhamos consciência do caráter

⁵ Estes registros foram traduzidos por Andrea Kreuscher, egressa do curso de pedagogia da Faculdade Guairacá-PR, a qual agradecemos e damos os devidos créditos.

fragmentário desta tentativa. Giovanni Levi alerta-nos sobre o cuidado que devemos ter com as fontes quando nos propomos a reconstruir uma trajetória de vida, pois elas “não nos informam acerca dos processos de tomada de decisões, mas somente acerca dos resultados destas, ou seja, acerca dos atos. Essa falta de neutralidade da documentação leva muitas vezes a explicações monocausais e lineares” (LEVI, 2006, 173). Assim, cercamo-nos das devidas precauções para não incorremos indevidamente no erro da idealização da personagem pesquisada, ao lançarmos mão de dois pequenos registros que foram escritos por Marlene Hübel - *Die heitere würde der persönlichkeit* (A alegra dignidade da personalidade), e *Blick auf Mainzer Frauengeschichte Mainzer Frauenkalender 1991 bis 2012 - Ein Lesebuch* (Um olhar sobre as histórias das mulheres de Mainz 1991 a 2012 – um livro de leitura) e tomados aqui como fontes de pesquisa para esta reconstituição. A partir desses opúsculos tentaremos reconstruir sua trajetória de vida com maior destaque para as inter-relações estabelecidas por esta autora, sem desconsiderar suas ações individuais e as estruturas normativas sócio-político e cultural de seu tempo.

Sophie Christ nasceu no dia 9 de setembro de 1836, em Mainz, na Alemanha, e faleceu em 23 de abril de 1931, com 95 anos de idade. De acordo com Hübel, ela não só foi considerada a mais velha moradora da cidade, como também a mais velha escritora da Alemanha. Atuou e foi diretora da Associação de Jornalistas e Escritores (*Mainzer*). Não se casou e exerceu, ao longo de sua vida produtiva, duas profissões bastante desafiadoras para os padrões da época, a de atriz e escritora, profissões estas que lhe proporcionaram independência e amplitude cultural, revelando no curso de sua viva uma grande capacidade de adaptação à novos desafios postos pela vida moderna, fugindo deste modo das normativas tradicionais que estruturavam a vida social de sua época.

Inspirando-se na performance de renomadas atrizes alemãs, Christ deixou sua cidade natal em 1855, para dar início à carreira profissional. Em Weimar, entrou em contato com o diretor teatral, poeta e dramaturgo Franz von Dingelstedt (1814-1881). Como fruto desta convivência profissional, Christ representou diversos papéis que a levaram a se apresentar em inúmeros palcos de teatros alemães, sendo muito elogiada por interpretar, especialmente papéis dramáticos, como foi descrito em 1864 pelo *Jornal de Mainz* que a destaca por seu talento em comparação com os outros atores, após uma longa representação teatral em sua cidade natal.

Não obstante a todo este sucesso profissional, em 1877 desistiu de sua carreira teatral e retornou para a cidade de Mainz. Neste período, conheceu e trabalhou como secretária da poetisa e romancista alemã Ida Gräfin Hahn (1805-1880), mais conhecida como condessa Von Hahn que havia perdido a visão do olho esquerdo em consequência de um procedimento médico desastroso. Escritora e viajante bem-sucedida, mas muito criticada pela aristocracia de sua época por seus escritos polêmicos, temerosa por constantes perseguições, encontrou refúgio na vida monástica⁶. Ida Gräfin viveu o restante de seu tempo dedicando-se à manutenção de um convento que ela mesma fundou para meninas “caídas”. Lá repensou a sua vida e mudou o curso de seus escritos dividindo-os em antes e após a sua conversão ao catolicismo.

Ao iluminarmos, ainda que brevemente, a personagem Ida von Hahn, percebe-se a teia de interdependência da qual Christ fizera parte. O gosto pela arte, religião, viagens e especialmente o mesmo gosto pela literatura que ambas compartilhavam deram origem a novas configurações em suas trajetórias. Na relação com a condessa, Christ não só empunhava a pena para transcrever o que era ditado, mas com a mesma destreza escreveu suas próprias histórias, e com elas mais uma vez ganhou destaque na esfera pública. Seu primeiro livro, *Rejeitado e escolhido*, foi publicada em 1878. Seguiram a este, *Os admiradores das estrelas*, e *Gundel*. Em 1888 escreveu o *Diários Orientais observados pela natureza e a realidade*; em 1892 *Uma viagem nas montanhas: Oberammergau e os castelos reais*. Em 1900 publicou *Casa Hasmonai* – livro em que descreve a infância e a juventude de Jesus. É necessário destacar aqui que neste período, no final do século XIX, ser escritora ainda era privilégio reservado a algumas poucas mulheres e o seu reconhecimento hostilizava a ordem patriarcal reinante.

Estimulada, Christ realizou longas viagens, seguindo os mesmos passos de sua mestra literária. Ambas eram destemidas, aventureiras e corajosas qualidades que as diferiam da maioria das mulheres de Mainz daquele período, fugin- do assim da trajetória de vida que até certo ponto era determinada por uma sociedade extremamente reguladora, como a sociedade alemã (CF. KRÜGER & BALDUS, 1999 Apud BORN, 2001, p. 244).

⁶ Ida Gräfin foi considerada, ao lado de sua contemporânea Ida Pfeiffer, a primeira mulher alemã a viajar e produzir cartas, diários, relatórios e livros sobre a cultura de outros países. Sobre este fato, ver (HADDOUTI, 1995).

Na literatura, Sophie Christ ficou mais conhecida por seu diário de boas maneiras, publicado em 1889 e que foi reeditado por treze vezes até o ano de 1922. O livro foi resultado das palestras proferida à jovens alemãs sobre orientações práticas de etiqueta e de bons modos na convivência em sociedade. Versava ainda sobre os deveres para com os professores e superiores, a conduta na igreja, no lar e deveres do amor ao próximo. Na 3^a edição, o manual foi revisado e ampliado, e a autora acrescentou um capítulo separado sobre as escolhas de carreira de jovens meninas, quebrando um paradigma estruturante do universo feminino de até então: a liberdade das mulheres seguirem uma carreira profissionais, para além do cuidado de si mesmas.

Sophie Christ faleceu em 1931. De acordo com Hübel, as pessoas que a conheceram, diziam ser ela uma mulher encantadora, mesmo a com idade já bem avançada. Contudo, nenhuma foto amarelada representa a figura dessa “Senhorita de Mainz”. De acordo com Hübel, “suas pequenas obras cochilam nas bibliotecas, e sua herança pessoal desapareceu, ou, provavelmente, nos conflitos da guerra, fora destruída. Os últimos anos de vida Sophie Christ passou na ‘Casa dos Professores’ na rua ‘Betzelsstraße’ em Mainz” (HÜBEL, s/d p.84).

A moça da igreja, da casa e da rua

Ao longo do manual de boas maneiras, Sophie Christ discorre sobre os alicerces da vida, sobre filosofia, história, sociologia, religião e artes. Seus escritos estão povoados de personagens bíblicos, santos e santas da Igreja Católica, rabinos, reis, rainhas, imperadores, poetas gregos e romanos, pensadores como Aristóteles, Goethe, Leinniz, Lavater, Herder e Wilhelm von Humboldt. Deixam transparecer o embate cultural alemão do final do século XIX que se travava na crescente discussão sobre a relevância do papel da mulher numa sociedade regida por uma ordem patriarcal que a via como um ser inferior destinada a cumprir apenas suas funções de mãe e de esposa. Embate este que se colocava em pauta no limiar do século XIX e que atingiu as dimensões de uma verdadeira revolução cultural nos primeiros anos do século XX com o movimento das mulheres burguesas alemãs. Com sua visão essencialista Sophie Christ enfatiza que a naturalização do feminino era o destino especial da mulher, já que para ela a diferença de sexo precedia a diferença social. Assim

prescreve: “uma jovem moça, ao almejar tudo o que é nobre em seus estudos e esforços, não deve permitir a perda da naturalidade, tornando-se um ser artificial e afetado”(CHRIST, 1889, p. 85).

O manual nos dá a possibilidade de fazer um exercício de análise das relações da balança de poder e as figurações sociais que se interpunham para delimitar e/ou validar a função do feminino. Para tentar compreender este movimento extraímos alguns excertos com recomendações sobre ação no espaço privado da igreja e da casa para observarmos de modo figurativo os desdobramentos dos aspectos da vida interior/privada, em relação ao mundo exterior/público. Como é possível perceber na seguinte sentença: “a primeira tarefa é aprender a dominar-se a si mesma. Cada auto superação resulta em renovação espiritual. A partir da unidade interior organizada, desenvolve-se então o caráter forte que não teme nada e que não se fragiliza” (CHRIST, 1889, p. 86). O domínio da consciência do “eu” interior em sua relação com o mundo exterior que se revela nas relações com a natureza e com o outros parecem não serem vistas por Christ como estruturas independentes, mas complementares. Esta questão está problematizada em Elias quando diz que a percepção que separa o eu “interior” do mundo “exterior”, é na verdade, “apenas uma reificação da mesma coisa numa base mais ampla: a ‘vida inteira’, a ‘existência’ do ser humano” (ELIAS, 1994b, p. 107). Percepção que de certa forma parece estar projetada nos escritos da autora ao destacar à justaposição que se estabelece entre aquilo que era próprio da dinâmica da vida interior com a dinâmica da vida social em constante processo de transformação, visto a partir de uma autoconfiança. Esta postura, um tanto afirmativa, proposta por Christ, ao nosso entender, leva ao rompimento daquele “muro invisível” de que nos fala Elias, numa superação do “espírito da época”, ou seja, “à configuração básica das pessoas que vivem em certos grupos sociais” (ELIAS, 1994b, p. 108).

As cenas que partilha, no interior da igreja e da família, desvelam os costumes sigilosos, obscuros, silenciosos, criteriosos que em outros momentos se expressam fora destes espaços e tomam a rua, a cidade como uma simbiose entre aquilo que é visto como próprio do indivíduo e aquilo que é percebido como a sociedade do qual é parte constitutiva. É na rua que os indivíduos se exibem, subjetivam seus valores uma vez que precisam mostrar-se bem. Nas ruas o corpo é visado, vira espetáculo, e sobre ele, forças de controle atuarão, ora por meio dos olhares dos “outros”, ora quando os olhares se voltam para

comandar o seu próprio “eu”. A rua-corpo define o que é permitido e o que não é permitido fazer nesse espaço. Novas configurações do campo social se estruturam num processo de constante transformação que por sua vez modificam também as estruturas de personalidade dos seres humanos (Cf. ELIAS, 1994a, p. 250).

Somente quando o indivíduo pára de tomar a si mesmo como ponto de partida de seu pensamento, pára de fitar o mundo como alguém que olha de “dentro” de sua casa para a rua “lá fora”, para as casas “do outro lado”, e quando é capaz — por uma nova revolução copernicana em seus pensamentos e sentimentos — de ver a si e a sua concha como parte da rua, de vê-los em relação a toda a rede humana móvel, só então se desfaz, pouco a pouco, seu sentimento de ser uma coisa isolada e contida “do lado de dentro”, enquanto os outros são algo separado dele por um abismo, são uma “paisagem”, um “ambiente”, uma “sociedade”. (ELIAS, 1994b, p. 53).

De acordo com as prescrições do manual, a ordem a partir de determinados comportamentos deveria compor todos os espaços seja na casa, na rua, na igreja, na escola e nas pequenas coisas. Um dos primeiros espaços definido pela escritora a exigir o estabelecimento da ordem é o ambiente religioso, pois é neste espaço que a honra e o decoro se fundamentam na postura exterior. Christ enfatiza a importância do comportamento próprio ao espaço sagrado, mas também da necessidade de continuidade das ações que devem ser exibidas do lado de fora deste recinto, conforme depreende-se deste excerto: “sem o sentimento de reverência a Deus nenhuma virtude pode se manter. Não é suficiente que este sentimento esteja fundamentado apenas no interior, ele também deve se manifestar e ser reconhecível na postura externa. Onde isto é mais requerido do que na igreja?” (CHRIST, 1889, p. 5). A despeito dos comportamentos que estavam no processo de mudança, a igreja continua sendo primordial para muitos indivíduos e para a autora era necessário chamar atenção sobre o decoro feminino neste espaço. Entre tantas restrições nas condutas, uma delas estabelecia que para frequentar esse espaço sagrado, o corpo feminino precisa “estar fechado”, escondido, coberto, para não chamar a atenção, conforme prescreve: “a aparência externa não deve ser chamativa (...) particularmente, uma jovem moça deve evitar cuidadosamente para não chamar a atenção do público sobre si” (CHRIST, 1889, p. 7). O efeito destas regras, especialmente sobre as condutas dos corpos femininos, tornou-se a expressão máxima de uma religião e de um discurso historicamente interna-

lizado. Sobre essa questão, Elias reporta-se à igreja Católica, considerando-a como um dos “mais importantes órgãos de difusão de estilos de comportamento pelos estratos mais baixo” (ELIAS, 1994a, p. 111).

Outro espaço abordado por Christ, que deveria exigir ordem é o núcleo familiar. Na ordem, deve estruturar-se a família, sendo a criança a expressão máxima dessa organização, pois, “a primeira impressão que temos de uma casa depende da postura boa ou má das crianças que fazem parte dela. Deve reinar principalmente a ordem [...] na ordem está fundamentada a paz” (CHRIST, 1889, p.20). Normatizava ainda Christ, que o indivíduo precisava cultivar, manter e exercer a ordem em si (eu) e com os outros (nós-eles). É possível pensar, ao longo desses processos estabelecidos, que essa identificação do eu-nós aumenta a rede de interdependência, que contribui, em grande parte, para derrubar diferenciações tradicionais em favor de uma linguagem mais afetiva nos séculos seguintes, pois as “relações sociais são emocionais, emoções individuais são sociais” (GOUDSBLOM, 2009, p. 56).

Outra questão enfatizada por Christ sobre a representação da vida privada, foi o desempenho do trabalho realizado pelas mulheres. Ao evidenciar o trabalho feminino, reporta-se a rainhas, princesas e filhas de imperadores da antiguidade. De acordo com a escritora, todas de alguma forma executaram algum tipo de atividade doméstica. Para ela, o trabalho era inerente à classe social, pois considerava importante todo o tipo de atividade e que as formas colaborativas entre a dona da casa, filhas e empregados deviam se dar no espaço da casa. O corpo feminino, para ela, não deveria ficar estagnado; a mulher deveria manter sua mente e seu corpo em constante atividade. Embora possa parecer um discurso um tanto contraditório, Christ defendia o trabalho como um exercício de autonomia da mulher para além das restrições do espaço doméstico.

uma moça deve tornar como regra de sua vida nunca ficar sem fazer nada. O trabalho é a sina da humanidade. [...]. É necessário tornar-se independente das circunstâncias externas com todas as forças da vontade, aprender a dominá-las superando a si mesma, para que, se essas circunstâncias se alterarem de modo desfavorável, não caiamos junto, mas permaneçamos em pé, agindo (CHRIST, 1889, p.65-88).

É nessa perspectiva que a mulher deveria ter uma educação especializada e orientada para um futuro mais promissor. A boa educação, daria à mulher

condições para enfrentar os mais diversos obstáculos em sua vida com autonomia e segurança. A nova possibilidade de se instruir, segundo os padrões modernos de educação, marcou um movimento forte em que as mulheres puderam criar outras perspectivas para suas vidas próprias. Este movimento emancipatório levou a ampliação das redes de interdependências entre os indivíduos e estes tiveram que lidar com outros tipos de sentimentos e impulsos fazendo com que a estrutura social permanecesse em constante processo de transformação. O núcleo familiar, gerador e mantenedor das opressões sociais fora abalado modificando as relações entre filhos/as e pais, entre as gerações mais novas e as gerações mais velhas. Esta turbulência proporcionada no âmbito privado configurou mudanças nos padrões de formalização ou informatização, e no equilíbrio de poder entre as gerações que ocorreram a partir do final do século XIX. Elias afirma que “uma das mais perceptíveis e significativas é o recrudescimento de poder das mulheres jovens e solteiras” (ELIAS, 1997, p.51). Devido às pressões sociais que vinham se configurando em séculos anteriores, durante o século XX há uma mudança radical no código social, uma vez que a tomada de decisão e a regulação são transferidas às próprias jovens.

Ao pensar nessa autorregulação dos corpos que se mostram ansiosos por coabitar espaços comuns e que ao mesmo tempo são regulados e observados socialmente, surgem conotações a respeito das expressões, das sensibilidades das pessoas, das formas já aprendidas e daquelas que deveriam ser aperfeiçoadas ou mesmo abandonadas. Retratadas pelas posturas corporais como uma das manifestações emocionais mais significativas para as relações sociais. Christ descreve que nas ruas “dependendo das pessoas cumprimentadas, às vezes se manifestam os mais variados sentimentos, que podem ser tanto atraentes quanto desagradáveis (CHRIST, 1889, p.135). O autocontrole que os indivíduos passam a ter em relação às outras pessoas fez com que gerasse um novo direcionamento dos gestos corporais, criando novas formas de relacionamentos. De acordo com Revel, “Os gestos são signos e podem organizar-se numa linguagem; expõem-se à interpretação e permitem um reconhecimento moral, psicológico e social da pessoa. Não há intimidade que não revelem” (REVEL, 1991, p. 172).

Em uma passagem, Christ explana sobre a importância de se sair um pouco de si mesma, ou seja, desprender-se de hábitos arraigados pela tradição e que deveriam ser deixados de lado e pensar mais em si próprio. Essa questão

fica clara quando a escritora prescreve às jovens os benefícios de empreender seu tempo em viagens que lhes oportunizem novas possibilidades de tecerem novos fios nessa complexa teia de interdependência que é a trama social.

É necessário enrijecer a sua vontade, superar a si mesmo para habilitar-se e poder usufruir essa alegria. Viajar renova e amplia a visão e abre a mente a novas ideias. Mas quem não ousa sair de si mesmo, separar-se de seus hábitos indolentes e de suas muitas necessidades, ocupa-se somente consigo mesmo e passará pelas paisagens maravilhosas intocado e insensível e retornará sempre decepcionado em suas expectativas (CHRIST, 1889, p.184).

Ao partir da construção de uma mulher ideal, Sophie Christ evidencia como os níveis mais elevados de regulação dos indivíduos e de conhecimento social se estabelecem. Ao verificarmos estes processos, refletimos como os comportamentos controlados e autocontrolados, instituídos nas fronteiras do espaço público e privado influenciaram na composição do feminino, permeados pelas intrincadas redes de relacionamentos, seja pela figuração da família, da igreja, da escola e de outros contextos dentro dos grupos estabelecidos, seja pelas relações de poder contidas na civilidade de emoções e sentimentos.

Considerações finais

Os limites entre o público e o privado não é de fácil resolução, dependem sempre da situação e estão sempre em discussão. Se por um lado a privacidade da família é valiosa - e Christ valoriza este ambiente porque está intimamente ligada à proteção e a ordem -, trabalhar, viajar e estudar para a mulher naquele contexto era uma possibilidade de sair dos limites deste espaço restrito e buscar a sua própria identidade como mulher no seio de uma sociedade ainda patriarcal. Neste sentido, cada figuração, família, igreja, rua exerce uma relação de poder e a todo momento tensões e equilíbrios emergem dentro dessa rede que nos levam a novas e dinâmicas configurações. Cada indivíduo indistintamente pertence ao mesmo tempo a um grupo familiar, a uma profissão, a uma corporação religiosa e a uma sociedade com elos cada vez maiores e mais complexos. Para Elias, dificilmente o indivíduo consegue romper com esses elos, pois há entre as pessoas uma “ligação funcional”, ou seja, o indivíduo está, “numa rede de dependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita” (ELIAS, 1994b, p.22).

Resumo: O trabalho aqui apresentado tem por objetivo evidenciar algumas percepções da composição do feminino produzidas pela circulação do manual de boas maneiras para a juventude feminina - *Taschenbüchlein des Guten Tones: Praktische Anleitung über die Formen des Anstandes für die Jugend weibliche* – de Sophie Christ (1889). Para tanto, utiliza-se a trajetória de análise processual proposta por Norbert Elias. Pode-se afirmar que a utilização desse impresso, serviu para apreensão de códigos de comportamentos, em seus preceitos e regras sociais, sendo efetivo para práticas femininas tanto na Alemanha quanto no Brasil.

Palavras-chave: Manuais. Educação Feminina. Civilidade

Abstract: This paper aims to show some perceptions on the composition of the feminine produced by the circulation of the handbook of good manners for female youth - *Taschenbüchlein des Guten Tones: Praktische Anleitung über die Formen des Anstandes für die Jugend weibliche* - by Sophie Christ (1889). To do so, we use the procedural analysis proposed by Norbert Elias. It can be said that the use of this print was used to apprehend codes of behavior, in its precepts and social rules, being effective for feminine practices in both Germany and Brazil.

Keywords: Manuals. Women's Education, Civility.

Referências

- BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, n. 9, jan/jun, 2001, p. 240-265.
- CUNHA, M. T. *Tenha modos!* Manuais de civilidade e etiqueta na Escola Normal (1920- 1960). Disponível em: <www.MTS Cunha – faced.ufu.br.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. v 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1994b.
- ELIAS, N. *Os alemães. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Tradução de A. Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.
- GLOUDSBLOM, Johan. A vergonha uma dor social. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. *O Controle das Emoções*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p. 19-46.
- HADDOUTI, Christiane Schulzki. *Identität und Wahrnehmung bei Ida von Hahn-Hahn und Ida Pfeiffer anhand ihrer Orientberichte*. Diplomarbeit im Studiengang Kultурpädagogik an der Universität. Hildesheim, 1995.
- HÜBEL, M. *A alegre dignidade da personalidade*: Sophie Christ (1836-1931) Mainz.
- LEÃO, A. B. *Norbert Elias & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 167-182.
- RAINHO, M. do C. T. A distinção e suas normas: leituras e leitores dos manuais de etiqueta e civilidade –Rio de Janeiro, século XIX. In: ACERVO: Revista do Arquivo Nacional. Vol.8.n.01/02. RJ: Ministério da Justiça. 1995.

- RAINHO, M. do C. T. *A cidade e a moda*. Brasília: UNB, 2002.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, R. *História da vida Privada: da Renascença ao século das luzes*. V. 3, São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ROCHA, R. L. *Manuais de Civilidade e Educação: "A Conduta Da Juventude Feminina"* de Sophie Christ. Tese de Doutorado. 2018. Universidade Metodista de Piracicaba. https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/04072018_130746_ritatdecassialuizdarocha_ok.pdf
- SCHWARCZ, L. M. & COSTA, Â. M. da. Como ser nobre no Brasil. *Manuais de bons costumes: ou a arte de bem civilizar-se*. In: Lilia Moritz Schwarcz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

Fontes

- Cartas Pastorais do Bispo Fundador Arnaldo Janssen às Primeiras SSpS do Brasil:1891 a 1911.
- CHRIST, S. *Livro de bolso de boas maneiras sobre orientação prática sobre a conduta da juventude feminina*. 3^a ed. Editora: Verlag von Franz Kirchheim: Mainz,1889.
- IRMÃS SERVAS DO ESPÍRITO SANTO. *Crônicas da Província “Stella Matutina”: Juiz de Fora (1902 – 1930)*. Trad. Ir. Loyolana. São Paulo, 1997.

Recebido em 15 de Setembro de 2018

Avaliado em 30 de Outubro de 2018

Demanda Contínua

UM DIÁLOGO ENTRE NORBERT ELIAS E MICHEL DE CERTEAU: análise das “práticas figuradas” em produções acadêmicas como produtoras de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário

A DIALOGUE BETWEEN NORBERT ELIAS AND MICHEL DE CERTEAU: analysis of “figurative practices” in academic productions as producers of a historiographic discourse on secondary education

Fernando Vendrame Menezes

Gerência do Ensino Fundamental e Médio, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED - Campo Grande, MS
E-mail: prof.fernandovendrame@gmail.com

Introdução

Para a constituição da argumentação proposta neste texto, partimos da existência de uma produção acadêmica¹ que, a partir de diferentes objetos e enfoques metodológicos, analisou diferentes aspectos ligados ao processo de instalação, implementação e/ou consolidação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Ao mesmo tempo, consideramos que elementos tácitos à dinâmica que determinou a produção destas teses e dissertações influenciaram na escrita de uma historiografia sobre o ensino secundário. Ao procedermos a análise destes elementos, identificamos indícios e vestígios (GINZBURG, 1989) de práticas que entendemos como táticas e estratégias de ocupação de um lugar social (CERTEAU, 1998). Neste contexto, constituímos como instrumento conceitual de nosso estudo as “práticas figuradas”.

¹ Tais produções acadêmicas constituem-se de teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2004 e 2015.

O nosso foco aqui será menos apontar as características da implementação do ensino secundário nas duas cidades ou os aportes historiográficos que permitem um entendimento sobre este processo e mais indicar os vestígios e indícios que consideramos como constitutivos de “práticas figuradas”, que dão sentido à produção de uma determinada escrita sobre a forma como instituiu-se em Belo Horizonte e Campo Grande esta etapa da educação escolar.

A nossa argumentação será no sentido de que existe uma dinâmica própria à produção do conhecimento no espaço acadêmico que influencia em elementos como a definição dos objetos de pesquisa, a seleção das fontes, a delimitação do referencial teórico-metodológico, entre outros. Esta dinâmica foi entendida como a parte prática de um complexo conjunto de relações multidimensionais que os indivíduos estabelecem neste espaço social como forma ocupar ou manter sua posição neste espaço (ELIAS, 1994; 2006).

Para sustentar está argumentação, dividimos o texto em duas partes. Na primeira, indicamos como constituímos o conceito de “práticas figuradas” e, na segunda, a apontamos os elementos que identificamos como vestígios destas práticas figuradas e sua relação com a produção de uma determinada escrita sobre o ensino secundário. Por fim, apresentamos alguns apontamentos finais sobre esse nosso estudo.

Os conceitos de prática e figuração social e a constituição das “práticas figuradas”

O que denominamos de “práticas figuradas” corresponde ao entrelaçamento, integração e interação dos conceitos de práticas de Michel de Certeau e, de figuração de Norbert Elias, advindos dos campos da História e da Sociologia, respectivamente. Estes conceitos são apreendidos, aqui, como recursos teórico-metodológicos condutores da apreensão dos vestígios, que conferem certa especificidade à forma como o ensino secundário foi incorporado aos processos sociais da escolarização secundária.

Na definição dos conceitos de prática e figuração, distinguimos como as “práticas figuradas” operaram como recurso conceitual nas análises que desenvolvemos sobre o ensino secundário.

Na acepção de Michel de Certeau, as práticas sociais são, grosso modo, um conjunto de estratégias e táticas que se estabelecem no jogo de relações de forças entre fortes e fracos (CERTEAU, 1998). Contudo, esta definição, que parece simples, traz subjacente uma complexa teorização empreendida pelo autor, no sentido de desenvolver um entendimento das relações culturais e dos mecanismos de controle e resistência empregados por diferentes indivíduos (ou grupos sociais) no âmbito de uma determinada sociedade.

Para delimitar quais estratégias e táticas tornam-se um exercício conceitual definidor da prática, o autor apreende como estratégia o

cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar suscetível* de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças [...] (CERTEAU, 1998, p. 99, grifos do autor).

A estratégia tem como elemento definidor de uma ação social a submissão do tempo pelo espaço, isto é, o “próprio” de Certeau é um ser em si, e ao mesmo tempo uma alteridade sobre o outro, que se impõe na busca pela conservação de determinadas relações de poder. Neste sentido, as estratégias são objetiváveis em espaços sociais que que instauram relações de força e dominação (política, econômica e cultural).

Diante disso, as estratégias são conservadoras, estáticas, querem a manutenção do imobilismo social – o que não significa que se mantenham atemporais e afeitas a uma estagnação paralisante das estruturas sociais, que não se reinventem, não busquem formas de aperfeiçoar, aprofundar e escamotear suas formas de controle (sejam elas institucionalizadas ou simbólicas).

Os termos ‘estático’ e ‘imobilismo’ são aqui empregados no sentido de denotar uma busca pela manutenção, por determinados grupos sociais, das relações de poder já estabelecidas na sociedade e das quais são beneficiários.

Por outro lado, as táticas são definidas como:

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se

manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”. (CERTEAU, 1998, p.100).

As táticas se impõem como contraponto às estratégias, dessa forma, são determinadas por uma “ausência de poder”, constituindo-se numa “arte do fraco” (CERTEAU, 1998, p.101, grifos do autor). A tática não tem lugar, não tem espaço, opera com o tempo e no tempo, desenvolvendo formas de resistir à imposição estratégica do forte, ou seja, das formas objetivadas de dominação.

Dito de outro modo, as táticas são inventivas, dinâmicas, revolucionárias, pois querem incorporar e subverter o espaço das estratégias. Como arte do fraco, recria os espaços que lhes são negados, (re)apropriando-se deles, constituindo uma lógica inversa de fazer-se nas ações cotidianas no lugar do “outro”.

Como síntese da relação dialética existente entre estratégias e táticas, é possível indicar que “as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (CERTEAU, 1998, p.102, grifos do autor).

Ao considerar as táticas como resistência inventiva e criativa às imposições de força desigual no jogo das relações de poder, Certeau considera como campo de atuação destas táticas as diferentes formas de agir, usar, vestir, cozinar que os indivíduos empregam em suas atividades ordinárias. É neste sentido que o autor associa as práticas cotidianas ao conjunto de táticas desenvolvidas em diferentes aspectos, sentidos e momentos do fazer diário como resistência inventiva às imposições estratégicas.

Contudo, é preciso estar atento ao fato de que estas práticas cotidianas não são sinônimas de rotina, de alguma coisa realizada mecânica e instintivamente. Tais práticas são acima de tudo culturais, uma vez que se realizam por meio de ações inconscientes, mediatisadas pelos elementos linguísticos e discursivos, *hábitus* incorporados, representações (re)significadas que os indivíduos trazem como constitutivos do grupo social a que pertencem.

Por serem culturais, as práticas cotidianas também possuem uma dimensão histórica. Sentido pelo qual entendemos a afirmação de que “o estudo de algumas práticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o hori-

zonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir" (CERTEAU, 1998, p.105).

Acresce-se a esse cenário teórico, conceitual e metodológico o conceito de figuração social de Norbert Elias, uma vez que permite entender a relação entre indivíduo e sociedade. Na sua acepção, esta relação é reciprocamente determinada e determinante de complexos processos sociais que definem, numa perspectiva de longa duração, a direção das diferentes sociedades humanas (ELIAS, 1994a).

No caso da sociedade ocidental, sobretudo a partir da transição do período medieval para o moderno, ou seja, entre os séculos XV e XVI, a direção tem sido a de constituição de um processo de autocontrole dos *hábitus* sociais, ao qual denomina de processo civilizador (ELIAS, 1994b).

O conjunto teórico-conceitual empregado por Elias nas análises sobre/do/para processo civilizador e, por conseguinte, das relações entre indivíduo e sociedade, ancora-se nos conceitos de figuração, processo social e civilização. Contudo, é na inter-relação entre estes conceitos que extrai o sentido civilizacional da sociedade ocidental.

A aplicação de tais conceitos não efetua análise apenas da sociedade ocidental moderna, pois são meta-conceitos que permitem visualizar, sem perder de vista o fator processual da longa duração, a direção de diferentes sociedades em diferentes períodos históricos.

Neste sentido, tais conceitos não são estáticos, ao contrário, visam captar o sentido maleável e sinuoso das ações humanas (individuais e/ou coletivas), portanto, dos nexos que se estabelecem entre eles é que se torna possível apreender o dinamismo das relações sociais, que os indivíduos estabelecem no interior da sociedade em que estão inseridos.

Ao mesmo tempo, o estudo das figurações e processos sociais permite apreender os nexos entre as disposições micro (ou seja, no âmbito dos indivíduos) e macro (no âmbito da sociedade). Nexos estes que são, para Elias, sempre reciprocamente determinantes e determinados, estruturantes e estruturados, nas/das/pelas relações sociais.

Entendemos com isso, que o conceito de figuração nos permite, assim como para Elias, escapar das dicotomizações que opõem indivíduo e socieda-

de. Neste sentido, indivíduo e sociedade são entendidos numa função relacional, pois

cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de dependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal. E aí reside o verdadeiro problema: em cada associação de seres humanos, esse contexto funcional tem uma estrutura muito específica. Numa tribo de criadores nômade de gado, ela é diferente da que existe numa tribo de lavradores; numa sociedade feudal de guerreiros, é diferente da existente na sociedade industrial de nossos dias e, acima disso tudo, é diferente nas diferentes comunidades nacionais da própria sociedade industrial. Entretanto esse arcabouço básico de funções interdependentes, cuja estrutura e padrão conferem a uma sociedade seu caráter específico, não é criação de indivíduos particulares, pois cada indivíduo, mesmo o mais poderoso, mesmo o chefe tribal, o monarca absolutista ou o ditador, faz parte dele, é representante de uma função que só é formada e mantida em relação a outras funções, as quais só podem ser entendidas em termos da estrutura específica e das tensões específicas desse contexto total. (ELIAS, 1994a, p.23).

É justamente desta plasticidade das relações que os indivíduos estabelecem entre si o que o conceito de figuração pretende dar conta.

o convívio dos seres humanos em sociedade tem sempre [...] uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. Os seres humanos, em função de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas (ELIAS, 2006, p.26).

A figuração, destarte, constitui uma operação conceitual que possibilita dar inteligibilidade aos laços de interdependência que os indivíduos e grupos sociais constituem e que, no transcorrer do processo social os unem, separam e/ou hierarquizam. Estas cadeias de recíproca dependência tornam-se mais complexas e elaboradas conforme a divisão social do trabalho também se complexifica e se aprofunda. (ELIAS, 1994a)

Uma escola pode ser uma figuração (assim como uma empresa, um Estado-nação ou uma família). As interdependências mútuas é que definem a especificidade e o nível de complexidade das figurações que os indivíduos

e/ou grupos sociais estabelecem entre si. Da mesma forma, por exprimir os nexos de interdependências entre indivíduos e/ou grupos sociais, as figurações são dotadas de variadas tensões e estão em constante mudança.

Articulando as proposições de Michel de Certeau e Norbert Elias, constituímos nosso entendimento de práticas figuradas como um conjunto de ações que os indivíduos e/ou grupos sociais estabelecem, de forma relacional e multidimensional, em um contexto específico. O processo de escolarização secundária pode ser assim entendido como um meio para o desenvolvimento de práticas figuradas, pois no interior do espaço escolar constituem-se diferentes territórios onde os indivíduos adotam múltiplas táticas, no sentido de ocupar um espaço que lhes é socialmente negado, ou imporem variadas estratégias para manter sua posição social. Desta forma, tem-se uma dinâmica de interdependências e tensões entre estes indivíduos, num jogo complexo de disputa por poder.

A produção historiográfica em dissertações e teses como prática figurada

Tomamos como referência a produção de uma historiografia sobre o ensino secundário, a partir das dissertações e teses, constituídas em expressões singulares de “práticas figuradas” daqueles que as produziram e das relações que estabeleceram no interior da comunidade epistêmica de pertencimento.

Seguindo este entendimento, desenvolvemos a hipótese de que nestas produções acadêmicas, a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário, estava relacionada às práticas figuradas, que os pesquisadores-produtores estabeleceram no interior dos grupos a que pertenciam, a partir de três argumentações:

- 1) a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em Educação da UFMS e UFMG, entendida como estratégias para delimitar o pertencimento a uma comunidade acadêmica e como figurações sociais determinadas e determinantes da ação dos indivíduos pertencentes a essa comunidade;
- 2) a construção de um discurso historiográfico relacionado ao conjunto de estratégias e figurações que os indivíduos, membros de um grupo², adota-

² Limitando aqui o entendimento de grupo como os membros de uma determinada comunidade científica, identificada com um programa, seja em forma de linha de pesquisa, grupo de pesquisa,

ram, individual ou coletivamente, como forma de estabelecer as relações e determinar a posição no interior deste grupo e;

3) a adoção e apropriação de uma historiografia já consolidada, que impôs um sentido interpretativo específico ao ensino secundário, entendida como tática dos autores das teses e dissertações analisadas como forma de demarcar seu pertencimento a este grupo.

De início, reconhecemos, em acordo com Elias (2006), que as figurações são elementos constitutivos das relações sociais entre os indivíduos que se caracterizam pela sua flexibilidade, permitindo a formação de diferentes e variadas modalidades associativas transitórias entre os indivíduos, conforme seus interesses estéticos, ações, ocupações espaciais, laços familiares e vínculos profissionais, entre tantos outros.

As relações figuradas tornaram-se parte do contexto amplo de uma sociedade, como a corte da França absolutista do século XVII, ou de uma pequena cidade industrial inglesa da segunda metade do século XIX, até situações mais específicas, como em relações familiares, religiosas, no interior de uma empresa, ou de uma universidade. Cada figuração cria/estabelece suas próprias relações de poder, com base em critérios ou condições específicas a elas (ELIAS, 2001). Neste sentido,

há que se pensar em cadeias de interdependência que articulam as pessoas em configurações, nas quais todos dependem dos outros em relações funcionais, nas quais alguns têm maior poder do que outros, num equilíbrio processual – que se transforma, não é estático (SAMPAIO; GALIAN ,2016, p.151).

Esta relação de poder, este equilíbrio tenso, e ao mesmo tempo desigual e mutável, de forças, estabelecida no interior de cada figuração abordada nessa etapa do texto, se constituíram como formas materializadas das figurações estabelecidas nas relações entre os produtores das dissertações e teses, as universidades e o campo de pesquisa a que estavam vinculados, sendo, assim, uma expressão destas figurações.

Ao mesmo tempo, as táticas e estratégias propostas por Certeau (1998) nos possibilitaram registrar a dimensão de que havia, na produção das teses e

membros de um projeto de pesquisa, pesquisadores de temáticas comuns, etc, constituindo assim um grupo social com especificidades determinadas.

dissertações, um jogo social que impôs uma relação de forças entre seus agentes produtores. Relação essa expressada nas práticas figuradas estabelecidas como forças desiguais de poder, formadas a partir das posições distintas que os pesquisadores (polarizados, talvez, na condição de orientadores e orientados) ocupavam no campo social em que estabeleceu suas configurações.

Como relação interdependente e funcional entre indivíduos, em que havia uma correlação desigual de forças, apreendemos as dissertações e teses como estratégias e táticas (CERTEAU, 1998) dos indivíduos, visando manter (estratégias) ou alterar (táticas) sua posição no jogo social de que participam.

Assim, consideramos que se constituíram em estratégias e táticas de ocupação e demarcação de um espaço, isto é, do lugar que os pesquisadores, seus grupos de estudo, as linhas de pesquisa e os programas de pós-graduação a que estavam vinculados ocupavam no interior do campo da História da Educação.

Estratégias, circunscritas aos programas de pós-graduação, suas linhas de pesquisa, os grupos de estudos e pesquisas a elas vinculados, bem como toda a produção que coletivamente daí derivam (teses, dissertações, publicações em períodos e eventos, livros e capítulos de livros, entre outros). Essas tomam forma num espaço já ocupado e demarcado pelos membros participantes destes programas, linhas e grupos, no contexto maior das configurações sociais estabelecidas no campo da História da Educação.

Individualmente, cada tese ou dissertação, integraram uma tática de seu produtor para ocupar, ou inserir-se, neste mesmo espaço. Ao constituir-se como tática de seus produtores, inscreveram-se na condição de um não-lugar (CERTEAU, 1998), ou seja, operaram num tempo desprovido de espaço, ao passo que se inseriram, ou ocuparam, um espaço que ainda não era o seu.

Neste sentido, identificamos táticas para referir-se a um lugar, que ainda não era o seu, validadas no/pelo lugar do outro como forma de participar do jogo social próprio àquele conjunto de práticas figuradas. Citar ou referenciar em seus textos, que fazem parte de determinado grupo de estudos e pesquisas, ou mencionar a ligação com determinada linha de pesquisa, entendemos como uma expressão dessa apropriação do lugar do outro.

Consoante a esse entendimento, a dissertação de Arantes (2013) informava que seu objeto de investigação tomou forma nas investigações “desen-

volvidas pelo grupo de pesquisa do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF/UFMG)" (p.14) e dos estudos do Projeto "Coleção História Oral: Memórias de Esportes e Ruas de Rekreio (1940-1980)", com a participação do grupo de pesquisadores do CEMEG/UFMG, 2010-2011 (p.14).

Na mesma direção, um espaço a ocupar, como tática de participação das configurações próprias a um campo acadêmico específico, identificamos o seguinte depoimento:

Tornei-me aluna especial no ano de 2005 na linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Mestrado em Educação da UFMS e cursei duas disciplinas: "Escola, Língua e Cultura", no primeiro semestre, e "Pesquisa sobre escola: perspectivas históricas e sociológicas", no segundo. As aulas e trabalhos realizados nas disciplinas me colocaram em contato com a literatura no campo da História da Educação, permitindo, assim, definir meu objeto de pesquisa. Também nesse período, conheci o projeto intitulado "Tempo de Cidade, Lugar de Escola, que tinha como objetivo comparar a cultura escolar de instituições escolares exemplares. (OLIVEIRA, 2009, p.19).

Ao referir-se as linhas de pesquisa, grupos de estudo e/ou projetos de pesquisa, estes indivíduos buscavam inserir-se num espaço já constituído, já demarcado, que, porém, ainda não era o seu. A esta busca definimos como uma forma de prática figurada, no sentido de que seus agentes desenvolviam um conjunto de táticas que os inseriram no contexto de configurações próprias ao lugar social que buscavam participar.

Dessa forma, entendemos que "a tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto" (CERTEAU, 1998, p.100)

Precisar o ponto de confluência destas práticas figuradas tornava-se difícil pois, conforme Elias (1994), embora existisse uma "dependência funcional" (p.20) entre os indivíduos, tal dependência era conjugada numa cadeia variável e mutável de relações que os indivíduos estabeleceram entre si.

Contudo, recorrendo ao conceito de operação historiográfica (CERTAU, 2010) consideramos possível localizar os indícios de regularidades funcionais, que apontavam na direção das práticas figuradas, que permearam a elaboração de um discurso historiográfico determinado sobre o ensino secundário.

No cerne do entendimento destas relações funcionais estava o fato de que eram produtoras de diferentes formas de tensões.

Essas tensões começam a se produzir, para expor a questão em termos muito genéricos, em determinado estágio da divisão das funções, quando algumas pessoas ou grupos conquistam um monopólio hereditário dos bens e dos valores sociais de que outras pessoas dependem, seja para sua subsistência, seja para protegerem ou efetivarem sua vida social. (ELIAS, 1994, p.36).

Para esta análise específica, tal tensão originava-se no grau de complexidade da produção acadêmica e no nível de exigências impostas aos produtores do conhecimento, que por sua vez impunha o estabelecimento de figurações próprias a este campo.

Conforme indicam Sampaio e Galian (2016, p.144), a sociologia elisiana concebe que “o conhecimento se expressa por representações simbólicas que evidenciam diferentes níveis de síntese”. Assim, havia para Elias uma diferenciação na forma como as diferentes sociedades produziram e transmitiram, por meio dos símbolos e da linguagem, este conhecimento às gerações futuras. Da mesma forma, diferentes indivíduos, numa dada figuração, como neste caso da relação entre membros de uma comunidade acadêmica, possuíam níveis distintos de conhecimento, resultado de seu processo de formação.

Em suas obras (ELIAS, 1994; 2008), o autor dedicou-se a discutir os mecanismos próprios a produção do conhecimento científico e como este se relacionava ao processo de desenvolvimento civilizador da sociedade ocidental, indicando o caráter processual e relacional desta produção.

Para este momento, e para os propósitos deste estudo, não nos detivemos sobre esta questão, contudo, como discutimos um elemento específico relativo à um determinado tipo de produção do conhecimento, entendemos que no interior dos espaços onde se deu a produção deste conhecimento (ou seja, o espaço acadêmico), estabeleceu-se um conjunto de práticas figuradas próprias a este espaço e a posição que os indivíduos ocupavam nele.

Neste sentido, as relações funcionais que marcavam as práticas figuradas neste espaço estão subentendidas na existência de tensões que se originavam nas posições distintas e nas relações assimétricas de poder que advinham destas posições.

Ao pensarmos a constituição dos objetos de pesquisa das produções acadêmicas analisadas, apreendemos o estabelecimento tácito de uma correlação desigual de forças entre orientadores e orientandos.

A síntese de conhecimento produzida por aquele que já ocupava um espaço delimitado no lugar social da academia, a sua posição institucional no interior da academia e a qualificação de sua produção de conhecimento o autorizavam a falar de um patamar hierárquico superior aos que estavam, ainda, estabelecendo táticas de inserção neste espaço.

Associado ao nível de síntese do conhecimento, tivemos também o tempo de pertencimento àquela figuração, o que determinou um posicionamento hierárquico distinto nas relações sociais ali constituídas. Para Elias (2000, p.168-170) o tempo de pertencimento a uma configuração define uma posição hierárquica superior nas relações de poder dentro de uma dada figuração; os indivíduos mais “velhos” (não no sentido etário, mas de inserção/participação na figuração) já internalizaram melhor os códigos de pertencimento a figuração.

Assim, àquele que se inseriu como membro participante de um programa de pós-graduação, de uma linha de pesquisa e/ou de um grupo de estudos, restava a aceitação, ao menos em princípio, das regras já definidas no conjunto das figurações que delimitavam a ação e a relação entre os indivíduos naquela figuração. Ao aceitar esta condição, estabeleceu-se uma tensão de força permanente e desigual, que entendemos como prática figurada, pois inscrita tanto como a constituição de figurações específicas ao espaço acadêmico quanto como estratégias e táticas, que os indivíduos estabelecedores destas figurações desenvolveram a partir do lugar que ocupavam, ou que ainda buscavam ocupar.

Ao mesmo tempo, as relações funcionais estavam também caracterizadas, (conforme análises mais adiante), na necessidade tática de alguns indivíduos incorporarem em sua produção um discurso já consagrado e uma historiografia já consolidada sobre o ensino secundário, como forma de mover o pêndulo que desequilibrava a balança dentro do campo social de que participaram.

No âmbito das relações figuradas no espaço acadêmico, grupos de indivíduos se caracterizavam por ocupar posições privilegiadas, em função do prestígio e reconhecimento social alcançado por sua produção. Ao mesmo tempo, neste mesmo espaço, outros indivíduos, ainda, buscavam valer-se de táticas para inserir-se no grupo social e demarcarem sua posição neste espaço acadêmico.

Desta forma, essas figurações encontravam-se marcadas por relações de-siguais de forças entre os indivíduos que as estabeleciam. Neste sentido,

Quando, por exemplo, o poder social de pessoas ou grupos de uma mesma área social é excepcionalmente desigual, quando grupos socialmente fracos e de posição subalterna, sem oportunidades significativas de melhorar sua posição, são pareados com outros que detêm o controle monopolista de oportunidades muito maiores de poder social, os membros dos grupos fracos contam com uma margem excepcionalmente reduzida de decisão individual. (ELIAS, 1994, p.42).

No limite desta margem reduzida de ação individual, apreendemos na constituição das teses e dissertações as táticas de seus produtores para estabelecerem suas figurações e, assim, como elementos constitutivos das práticas figuradas daqueles que as produziram. Esta margem reduzida referiu-se aos condicionamentos e limites impostos, por exemplo, à definição dos objetos de pesquisa, das escolhas metodológicas e/ou das fontes documentais. Como dito anteriormente, a existência de um conjunto de relações funcionais marcadas por uma correlação desigual de forças no interior do campo social em que se produziam as teses e dissertações delimitava a ação dos indivíduos.

Nesta direção, conforme Chartier (2001, p.13), “Elias coloca como centrais as redes de dependência recíprocas, que fazem com que cada ação individual dependa de uma série de outras”.

Ao localizar sua produção no interior de uma linha de pesquisa ou de um grupo de estudo, os produtores estavam não só utilizando uma tática de ocupação de um não-lugar, conforme afirmamos anteriormente, mas também nos deixando um vestígio dos limites de sua margem reduzida de ação individual, isto é, não tinham total autonomia na definição do objeto e dos referenciais teórico-metodológicos, entre outros, pois estavam submetidos a essa correlação de forças existente no espaço acadêmico.

Rocha (2007, p.13), ao justificar a escolha da escola Maria Constança como lócus da sua pesquisa informou que:

A escolha por esta instituição deve-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares, do Programa de Mestrado em Educação da UFMS, por meio da Pesquisa intitulada “Tempo de Cidade – Lugar de Escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de modernização das cidades brasileiras (1880 – 1970).

Também Viana (2004, p.12) vinculou o objeto de sua pesquisa ao projeto

“Cenas Urbanas”, orientado pela professora Regina Helena Alves da Silva, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade-GRIS, vinculado ao departamento de Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, durante o ano de 2001. Nesse período, o GRIS realizava o projeto “Narrativas do Cotidiano: na mídia, na rua” sob coordenação da professora Vera Regina Veiga França, do qual era parte integrante o subgrupo “Cenas Urbanas”.

Estes dois excertos exemplificaram a margem reduzida de ação, ao mesmo tempo, que delimitadores da liberdade de autonomia dos indivíduos nas suas figurações no interior do campo social acadêmico. Dito isto, restava-nos indicar os vestígios que sustentavam a hipótese aqui apresentada. Para tanto, estas produções acadêmicas foram apreendidas como operações historiográficas (CERTEAU, 2010) produzidas a partir da incorporação de outras historiografias.

Ao operar com uma historiografia já estabelecida, com um lugar social definido, uma prática consolidada e uma escrita caracterizada por elementos discursivos específicos, as produções acadêmicas inseriram-se como elementos de práticas figuradas em que os produtores adotaram como tática para estabelecer as figurações próprias ao espaço social de que participavam.

Era do lugar social de origem das produções acadêmicas que identificamos os primeiros vestígios que as determinaram como práticas figuradas. Este lugar, com suas determinações próprias, condicionou os caminhos a serem percorridos por seus produtores, pois era em função dele “que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 2010, p.67).

Para Certeau (2010, p.70), o lugar social vincula-se a uma instituição social de produção de um saber científico específico, conferindo-lhe estabilidade diante do cenário amplo e do jogo de disputas por espaço e poder dentro do campo acadêmico. Dessa forma, as produções acadêmicas analisadas se inseriam em dois lugares sociais específicos (os respectivos programas de pós-graduação em Educação da UFMS e da UFMG) que, por sua condição institucional, pela linha teórica das respectivas linhas de pesquisa, condicionaram as temáticas, os métodos, as questões, os documentos e a produção de um discurso historiográfico sobre seus objetos de pesquisa.

Vincular-se a essa condição institucionalizada, que determinava a pesquisa era, a nosso ver, uma aceitação tácita de um conjunto de regras implícitas que determinavam o percurso da pesquisa e do próprio pesquisador. Aceitar estas regras era uma primeira tática daqueles que produziram as teses e dissertações, no sentido de que, para sua lógica, não tendo um lugar ocupado no espaço acadêmico, precisavam valer-se do espaço do outro, de um espaço já constituído e demarcado.

Participar das regras do lugar social, que condicionava sua pesquisa era uma tática de ocupação de um lugar que estabelecia, ao mesmo tempo, a constituição de um conjunto de condições que determinava a constituição das práticas figuradas aqui analisadas.

Outro elemento característico da operação historiográfica proposta por Certeau seria o estabelecimento de uma prática, entendida como a técnica empregada no trato com o repertório documental. Para o autor,

em história, tudo começa com gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em produzir tais documentos [...]. (CERTEAU, 2010, p.81, grifos do autor).

Na acepção do autor, a ação de recolher, separar, reorganizar e resignificar os documentos, transformando-os em fontes, era um “gesto fundador, representado pela combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas” (CERTEAU, 2010, p.82). Estabelecer as fontes significava redistribuir os momentos da pesquisa (p.85).

Este procedimento técnico e inerente ao ato de pesquisar era o elemento definidor do sentido da investigação. As fontes iriam mediar de forma direta e objetiva a relação entre o investigador e o seu objeto, no interior do lugar social em que se inseriam.

A partir da consideração desta relação entre o pesquisador e suas fontes indicamos que nas produções acadêmicas em tela, havia uma similaridade das fontes documentais constituídas. Em nossas análises organizamos as fontes citadas e referenciadas em seus textos em três grupos:

1: documentos internos das escolas (Atas, Portarias internas, boletins, pontos de provas, fichas cadastrais de professores e alunos, regimento interno, entre outros);

2: documentos externos as escolas (relatórios de diretores escolares, de inspetores escolares, mensagens emitidas por membros da administração pública, como governadores, deputados e senadores) e

3: legislações e reformas educativas em âmbito nacional ou estadual. Neste último grupo, as legislações e reformas eram sempre referenciadas a partir de algum interprete, ou seja, de algum outro autor que já as tivesse analisado e não analisadas diretamente pelos autores das produções acadêmicas.

Não desconsideramos que tal similaridade estava relacionada à natureza do objeto. Contudo, o que nos apareceu como vestígio das práticas figuradas – assim como no caso da ocupação do lugar social – foi a recorrência que também estava ligada a uma tática de incorporação dos elementos de uma produção historiográfica já estabelecida, com seu lugar social e suas práticas já constituídas, visando a inserção de seus produtores num espaço já ocupado.

Dito de outra forma, os programas de pós-graduação, em que as teses e dissertações foram produzidas, eram possuidores de agendas de pesquisa definidas, linhas de pesquisa constituídas por pesquisadores consolidados no campo acadêmico, com objetos de pesquisa delimitados. A partir deste lugar social, os objetos de pesquisa eram constituídos na órbita destes programas e das linhas de pesquisa, indicando uma coerência textual afinada à linha de pesquisa. Coerência marcada pela similaridade dos objetos e das fontes.

Ao identificarmos a existência do que chamamos de coerência textual entre estas produções acadêmicas, inserimos o terceiro elemento da operação historiográfica de Certeau, a escrita de um discurso historiográfico.

De fato, a escrita histórica – ou historiadora – permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”; ela é didática e magistral. (CERTEAU, 2010, p.95).

Existiu nesta constituição do discurso historiográfico uma lógica narrativa, que pretendeu imputar-lhe um estatuto de veracidade que perpassou a narração, que organizou o sentido do texto, à semantização, que constrói o nexo que dá sentido ao texto (CERTEAU, 2010, p.100-101).

A construção do discurso historiográfico era também um condicionamento do lugar social e da prática investigativa e, neste sentido, constituiu-se

como um elemento a mais no conjunto das práticas figuradas. Ao construir sua lógica discursiva, as produções acadêmicas incorporavam outro discurso já construído e sedimentado no campo da História da Educação sobre o ensino secundário. O discurso do outro se tornava o referencial de veracidade buscado pelas investigações das teses e dissertações.

Pelas “citações”, pelas referências, pelas notas e por todo o aparelho de rendimentos permanentes a uma linguagem primeira (que Michelet chamou de “crônica”), ele se estabelece como saber *do outro*. Ele se constrói segundo uma problemática de processo, ou de *citação*, ao mesmo tempo capaz de “fazer surgir” uma linguagem referencial que aparece como realidade, e julgá-la a título de um saber [...] Assim, a linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, a um lugar de autoridade. (CERTEAU, 2010, p.101, grifos do autor).

Ao incorporar as interpretações de uma historiografia consolidada, que impôs uma forma determinada de entendimento sobre os fatores que marcaram a história do ensino secundário, fazendo referência a um conjunto de autores e de suas formas específicas de análises, as produções acadêmicas adotavam a reprodução de outro discurso como argumento de autoridade, buscando não só validar-se, mas também como forma de inserção num campo acadêmico com posições já demarcadas. Reproduzir e reforçar os discursos sobre o ensino secundário era uma das formas de se pretender o reconhecimento dos seus pares.

Tomados em conjunto, os três elementos constitutivos da operação historiográfica de Certeau, o lugar social, a prática e a escrita, foram instrumentos condicionantes da produção de um sentido interpretativo aos objetos de estudo.

A constituição de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário – entendido aqui a partir dos elementos operacionais da prática historiográfica certeauniana – era inerente, mas para além destes determinantes, também articulados a um conjunto de práticas figuradas que os produtores das teses e dissertações incorporaram aos seus textos, visando não apenas constituir seu sentido histórico, mas como táticas para participarem da disputa por espaço no campo acadêmico.

Este espaço foi demarcado por uma correlação desigual das forças sociais em jogo, em que se tinha aqueles que já estavam estabelecidos, reconhecidos

pelos resultados de suas pesquisas e produções e pelos postos que ocupavam como seu lugar social, e aqueles que buscavam apropriar-se deste espaço. Para estes, o espaço acadêmico ainda era um não lugar (CERTEAU, 1998) que precisava ser ocupado. Restava-lhes a busca por formas táticas de inserção que fariam com que se inserissem neste espaço.

Incorporar os discursos historiográficos já produzidos para produzir uma forma interpretativa que os reforçava, a partir da constituição de fontes documentais semelhantes eram indícios, num primeiro momento da vinculação a um lugar social específico, mas também das práticas figuradas que os produtores das teses e dissertações estabeleceram no interior dos espaços sociais da produção acadêmica enquanto táticas de busca pela inserção neste espaço e de resistência ao desequilíbrio de forças entre os indivíduos que dele participavam.

Alguns apontamentos finais

Tomadas como objeto, as produções acadêmicas foram abordadas como práticas figuradas daqueles que as produziram. Para tanto, consideramos o espaço acadêmico como um território de disputas, em que se desenvolveram relações assimétricas de poder.

Neste espaço, os indivíduos configuraram-se de forma relacional para constituírem-se como forças táticas ou estratégicas na busca por ocupar posições privilegiadas de poder e de reconhecimento no contexto mais amplo do espaço acadêmico. Enquanto prática figurada de seus produtores, as produções acadêmicas foram entendidas como táticas de ocupação de um espaço e que, em função das figurações que se constituíram no interior do espaço acadêmico, acabou por determinar a produção/apropriação de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Para entender estas práticas figuradas era preciso reconhecer as relações entre conhecimento e poder, ou melhor, as relações de poder presentes na produção do conhecimento, entendidas enquanto figurações que os indivíduos desenvolvem, bem como as diferentes táticas e estratégias adotadas como forma de participação nestas figurações.

Para Elias (2001) existem diferentes formas de poder, entre eles está o conhecimento. As relações de interdependência criam diferentes níveis de poder

e exigem dos indivíduos a adoção de variados recursos e meios para elevar, ou manter, sua condição de poder. Neste contexto, as práticas figuradas criam um intrincado conjunto de elementos que favorecem a manutenção de um equilíbrio de poder. Este equilíbrio, contudo, se mantém em constante estado de tensão, devido às pressões que as estratégias e/ou táticas que cada indivíduo adota exerce sobre os demais indivíduos.

A sociologia de Norbert Elias entende o conhecimento como um produto histórico, ligado a características objetivas e subjetivas, e originado a partir de um conjunto de inter-relações sociais (RIBEIRO, 2010, p.118). Neste sentido,

É preciso, argumenta Elias, que se analise cada configuração, mais especificamente, a composição relacional de suas partes. Será a especificação do tipo de interdependência funcional que poderá aclarar o desenvolvimento do conhecimento em um dado período e em uma determinada sociedade. (RIBEIRO, 2010, p.130).

Para esta autora, a produção do conhecimento em Elias é abordada como um processo composto por vários outros processos que se entrecruzam (RIBEIRO, 2010). Assim, partindo deste argumento, entendemos as produções acadêmicas analisadas enquanto objeto nesta tese. Não tomamos o conhecimento por elas produzido (como fizemos ao analisá-las como fonte), mas buscamos identificar como este conhecimento foi produzido, ou mais especificamente, as práticas figuradas desenvolvidas para a produção deste conhecimento.

Neste sentido, abordamos as produções acadêmicas a partir do conceito de operação historiográfica (CERTEAU, 2010), para identificarmos os indícios destas práticas figuradas na constituição de uma historiografia sobre o ensino secundário.

Enquanto operações historiográficas, as produções acadêmicas se vinculam a um lugar social, prescindem de uma prática técnico-metodológica de seleção e abordagem das fontes e produzem um discurso sobre seus objetos de investigação. Ao analisarmos as formas como as teses e dissertações articularam estes três aspectos, encontramos indícios que nos permitiram identificar alguns elementos das práticas figuradas por elas desenvolvidas.

Referenciar o pertencimento a um grupo de estudos e pesquisas, a uma linha de pesquisa dentro do programa de pós-graduação, bem como a inserção

no programa de pós-graduação da própria instituição, são formas que as produções acadêmicas adotaram para situar o seu lugar social, e nesta condição, como tática para a ocupação de um lugar, um espaço que ainda não é seu.

A definição e seleção do corpus documental foi entendida como ligada a este lugar social, que imputava aos produtores das teses e dissertações uma agenda de investigações, temáticas e objetos, que de certa forma delimitavam a escolha das fontes. Neste sentido, pudemos identificar, entre as produções acadêmicas analisadas, uma similaridade das fontes adotadas para o estudo de seus objetos.

Na produção de um discurso sobre o ensino secundário, as produções acadêmicas adotaram como tática a incorporação das interpretações de uma historiografia já consolidada sobre esta temática, referenciando por meio de citações, uma forma de entendimento do ensino secundário cristalizada e, por elas, pouco problematizada.

Com a análise das produções acadêmicas, a partir da identificação dos elementos constitutivos de uma operação historiográfica, pudemos identificar um conjunto de indícios que nos permitiram entendê-las como práticas figuradas, pois seus produtores incorporam como tática em suas figurações um sentido interpretativo para o ensino secundário em que a produção de um discurso estava condicionada pela incorporação de uma historiografia já consolidada, pela busca de ocupação de um lugar social ao qual ainda buscavam pertencer e pela adoção de um corpus documental circunscrito e delimitado por este espaço social.

Ao identificarmos as produções acadêmicas como práticas figuradas, nos aproximamos de um conjunto de pistas que nos trouxe a possibilidade de indicar de que forma produziu-se, a partir destas produções, um sentido interpretativo para o ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande.

Estas pistas apontaram na direção da produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário, ao mesmo tempo que nos permitiu indicar alguns elementos que, comparativamente, constituíram a possibilidade da escrita de uma outra historiografia sobre as singularidades do processo de implementação do ensino secundário nestas duas cidades.

Resumo: Neste texto, empreendemos um duplo movimento. No primeiro, buscamos delimitar como constituímos o entendimento de “práticas figuradas” como repertório teórico-conceitual, a partir do entrelaçamento dos conceitos de práticas, de Michel de Certeau, e de figuração, de Norbert Elias. No segundo, procedemos a análise de produções acadêmicas que investigaram a implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, visando identificar nestas produções os indícios e vestígios destas práticas figuradas. Argumentamos no transcorrer do texto que as práticas figuradas se constituem como um conjunto complexo de figurações sociais que os indivíduos desenvolvem no espaço acadêmico como tática ou estratégia para manter ou alterar sua posição neste espaço. Neste sentido, as práticas figuradas determinaram a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário nas duas cidades.

Palavras-chave: Norbert Elias; Michel de Certeau; práticas figuradas.

Bibliografia

- ARANTES, Gabriela Vilella. *Educação Física entra em cena: olhares sobre o Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1973)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da História*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,2010.
- CHARTIER, Roger. Prefácio. In: ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e aristocracia de corte*. Trad. Pedro Sussekkind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – volume 1: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungman; revisão e apresentação Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e aristocracia de corte*. Trad. Pedro Sussekkind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- ELIAS, Norbert. *Escritos & ensaios*. 1-Estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação: Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Tradução textos em inglês: Sérgio Benevides; textos em alemão: Antonio Carlos dos Santos; textos em holandês: João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais*. Tradução: Federico Carotti São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- OLIVEIRA, Stella Sanches de. *A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo-grandense (1942-1962)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2009.
- RIBEIRO, Luci Silva. *Processo e figuração: um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias*. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP: Campinas, 2010.
- ROCHA, Adriana Alves de Lima. *Por uma história do currículo no/do colégio Maria Constança na década de 1960: cultura docente, práticas e materiais curriculares*. Dissertação (Mestrado em

Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 132-157, 2016.

VIANA, Nathércia Micheletti. *Juventude, cidade e educação: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2004.

Recebido em 30 de Setembro de 2018

Avaliado em 5 de Novembro de 2018

O ENSINO DE CIDADANIA A PARTIR DA ACESSIBILIDADE URBANA

Edna Maria Ferreira de Almeida

Universidade Federal de Goiás

E-mail: edna_ipo@hotmail.com

Introdução

O ensino de Geografia possui papel fundamental na formação cidadã, pois leva o aluno à reflexão sobre seus direitos e deveres na sociedade da qual faz parte. Nesta perspectiva de ensino, Cavalcanti (2012, p.115) afirma que a “formação dos jovens tem papel relevante no destino da sociedade. É necessário que os professores considerem que seus alunos (jovens) serão a população adulta do país nos próximos anos”. A observação da autora nos remete a pensar na pertinência do ensino de Geografia na formação de jovens escolares, pois os mesmos poderão contribuir e reivindicar por uma sociedade igualitária, exigindo o direito à cidade a todos citadinos.

Para que se tenha verdadeiramente a possibilidade de exercer a cidadania, uma das dimensões essenciais é a garantia da acessibilidade. Todas as pessoas possuem direitos iguais perante a constituição, assim, as pessoas com deficiência física e os que possuem mobilidade reduzida têm direito a acessibilidade urbana e, consequentemente, direito ao espaço da cidade, exercendo, assim, sua cidadania.

A acessibilidade urbana é o conjunto de adaptações do ambiente físico que resulta na possibilidade de utilização de edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos, com segurança e autonomia, como afirma a lei 10.098/2000, permitindo ao cidadão viver dignamente, exercendo o direito à cidade. A acessibilidade urbana deve acontecer não somente para as pessoas com deficiência física, mas também para os com mobilidade reduzida e todos

os que vivem na cidade, pois qualquer tipo de impedimento de acesso ao espaço torna-os inacessíveis.

Este tema tem sido discutido em diferentes espaços, uma vez que oportuniza o direito à cidade e está ficando cada vez mais necessário refletir sobre ele. Para tanto, necessário se faz conhecer a legislação, saber quais os caminhos para garantí-la, possibilitar que mais pessoas possam vivenciá-la e percebam que todos têm direito ao acesso e, consequentemente, direito ao espaço urbano.

Para que o direito à cidade seja garantido, sabemos que há necessidade de políticas públicas de planejamento urbano que contemplem, entre outros elementos, a acessibilidade, além da sensibilização da população que habita na cidade.

A atual pesquisa possui cunho estritamente teórico, e a mesma justifica-se, pelo fato de ser professora de Geografia na educação básica, trabalhar com jovens, e diante disso foi percebido que a acessibilidade urbana é uma temática não trabalhada na disciplina de Geografia e em outras disciplinas de forma geral.

Partindo dessa ideia, podemos formular as seguintes questões: A acessibilidade trata essencialmente do espaço. Acessibilidade se da ao deslocar-se em um espaço, estando relacionada diretamente com as práticas espaciais. Como abordar esse tema no ensino e que resultados eu posso ter, a partir do ponto de vista da aprendizagem dos alunos? Como o ensino na escola pode contribuir para os alunos construírem concepções de cidadania a partir da acessibilidade urbana?

O presente trabalho tem como objetivo discutir e reforçar a importância de trabalhar cidadania em sala de aula a partir da acessibilidade urbana.

Acerca dos caminhos metodológicos para a elaboração do trabalho, o mesmo possui cunho estritamente teórico, sendo embasado em autores como: Cavalcanti, Callai, Carlos, Lefebvre, Souza, entre outros, objetivando identificar contribuições teóricas relevantes para se abordar a acessibilidade urbana, cidadania e ensino de Geografia.

Pretende-se com os resultados alcançados no desenvolvimento da pesquisa, reforçar o ensinar o aluno enquanto cidadão a exercer a cidadania com mais consciência e eficiência a partir da acessibilidade urbana.

Cidadania e sua importância na formação de jovens cidadãos

A cidadania se resume em direitos e deveres exercidos por uma pessoa que vive em sociedade, se referindo ao poder, nível de intervenção elencado ao desfrutar do espaço no qual esteja inserido, se posicionando para intervenção e transformação. O termo cidadania se originou do latim *civitas*, que significa cidade, nome dado ao que mora na cidade. Ressaltamos aqui, que atualmente esse termo vai além do espaço urbano, podendo ser compreendido também no espaço rural como afirma Milton Santos (2014).

Portanto, optamos por trabalhar a cidadania na perspectiva daquele que faz parte da cidade, tendo direito e deveres de nela habitar. Podemos notar que a cidadania está associada ao direito, onde há uma série de legislações voltadas para esse direito e dever que o cidadão possui, entre esses direitos destacou o ir e vir, acesso à moradia e a educação.

Se no que se refere a direito, somos todos cidadãos, e na prática, isso ocorre de fato? Sobre o benefício do uso do espaço entre nossos direitos, somos todos cidadãos? Podemos observar que nem todos. Existem muitos indivíduos que possuem cidadania, mas que não dispõe de condições para exercê-la. A cidadania traz uma ideia de vida com mais igualdade e democracia, sem preconceitos, discriminação e qualidade de vida.

O uso do espaço da cidade pelo cidadão, se da forma diferenciada, daí o elo entre cidade e cidadania. No entanto, o cidadão contribui para a produção desse espaço.

No entanto destacamos aqui a importância do conteúdo de cidade nas aulas de Geografia, pois o mesmo contribui com a reflexão do aluno e sua condição de cidadão que vive na cidade.

Com isso, o professor pode explorar valores e experiências vividas, relacionadas à prática cotidiana de cada aluno, proporcionando aos mesmos a maturidade suficiente para lutarem e se envolverem ativamente com elementos da gestão da cidade, e assim lutar pelo direito à cidade, buscando uma organização de sociedade mais justa e democrática.

A cidade, enquanto conteúdo escolar, permite ao aluno vivenciar e integrar cada elemento constituinte do espaço urbano, estimulando o educando a se envolver na tomada de decisões que estão relacionadas, muitas vezes, ao

planejamento da cidade, tornando-o participante ativo na gestão da cidade em que vive e cidadão que debate rumos possíveis ao lugar em que se vive.

Ou seja, um simples fato de se deslocar pela cidade e notar um espaço que não possui acessibilidade, por exemplo, a ausência de determinadas faixas em pontos da cidade, entre outros aspectos, instiga o aluno a um comportamento e atitude que o levarão a lutar pelo direito à cidade não apenas para ele, ou para pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida, mas para todos.

Partindo da discussão sobre a cidade, apresentamos alguns conceitos. Para Carlos (2015, p.85), a cidade é

Portanto, [...] a cidade é antes de mais nada trabalho objetivado, materializado, fruto do processo de produção realizado ao longo de uma série de gerações, que aparece por meio da relação entre construído e não construído, de um lado e de outro, o movimento tanto no que se refere ao deslocamento de homens e mercadorias quanto aquele referente as marcas que representam momentos históricos diferentes, produzidos na articulação entre o novo e o velho(CARLOS 2015, p.85).

Como afirma Carlos (2015), a cidade é trabalho materializado, que surge através da relação entre o construído e não construído, num movimento de produção envolvendo deslocamento de mercadorias e pessoas, sendo realizado ao longo dos anos. Nesse sentido, a cidade é o lugar onde o indivíduo (con) vive cotidianamente e fortalece a cada dia o sentimento de pertencimento, assim, sobre a categoria lugar, conhecer como ele tem sido reconhecido, o que tem influenciado, como, por exemplo, o processo de globalização, lugar esse relacionado a uma identidade.

Desse modo, o conhecimento que o aluno possui sobre o lugar a que pertence auxilia no processo de ensino-aprendizagem.

Reforçando sobre a cidadania, que requer que o sujeito esteja envolvido com espaço da cidade, Cavalcanti (2012) afirma que

A prática da cidadania inclui a competência para fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade; é exercer o direito a criar seu direito à cidade, é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade (CAVALCANTI 2012, p.74).

A prática cidadã leva o educando a realizar leitura do espaço da cidade, pois ser cidadão está muito além de apenas residir na cidade, mas sim exercer o direito de morar, produzir e desfrutar de todos os benefícios que a cidade

oferece, envolvendo, inclusive, o direito à mobilidade urbana. Desse modo, a prática da cidadania pressupõe a garantia concreta do direito à cidade, pelo qual o cidadino possa usufruir do espaço com dignidade.

Cavalcanti (2012, p.81) afirma que o “[...] exercício da cidadania na sociedade atual, por sua vez, requer uma concepção, uma experiência, uma prática, comportamentos, hábitos, ações concretas de cidade”. Nessa ideia, é reforçado que para o exercício da cidadania se faz necessária a conscientização do espaço associado à vida cotidiana, ou seja, o indivíduo, até mesmo pelo fato de se deslocar pela cidade, pode encontrar questões que exigem uma reflexão e tomada de decisões.

Com base nas ideias discutidas, está explícita a relevância de se trabalhar a cidade nas aulas de geografia, pois as temáticas a ela relacionadas levam o aluno a pensar e refletir sobre o espaço no qual está inserido, ou seja, conduz o educando a pensar na forma de agir e instiga-o a lutar pelo direito à cidade.

Desse modo, estudar a cidade está relacionado à discussão da acessibilidade e mobilidade urbana, partindo da preocupação com os que precisam se locomover por este espaço, independentemente de ter alguma deficiência ou não, destacando assim, que o cidadão que adquire essa educação de pensar no coletivo passa a refletir em ações que venham ao encontro de todos que estão inseridos na cidade.

Acessibilidade urbana e a construção da cidadania

A acessibilidade urbana torna-se destaque na discussão da construção da cidadania, portanto a acessibilidade se da ao deslocar pelo espaço, especialmente ao público. Diante disso, surge a necessidade de discutir cidadania em sala de aula a partir da acessibilidade urbana tornando o educando mais reflexivo e solidário, com ações relacionadas ao próximo. A formação e construção da cidadania envolve também a participação da escola nesse processo. Trabalhar este tema na escola é relevante, pois leva o cidadão a repensar, muitas vezes, suas ações e atitudes diante de determinadas situações que são encontradas na cidade.

Cavalcanti (2012, p.46) defende que “[...] formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos des-

tinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade". Nesta perspectiva, presume-se um elo entre o espaço geográfico e a formação cidadã, e por isso a escola possui papel fundamental no desenvolvimento da cidadania no espaço escolar e sempre levando em conta a vida cotidiana dos alunos.

Pensando na cidade, Carlos (2015,p. 86) reforça o seguinte:

Logo, quando pensamos a cidade como o construído nos enganamos, pois a cidade é antes de mais nada trabalho humano materializado em casas, prédios, praças, viadutos. É o trabalho social que produz a cidade enquanto espaço da vida urbana, dos contatos imediatos do dia a dia (CARLOS 2015, p.86).

A cidade é produzida pelo trabalho humano, sendo o espaço de contato entre os cidadãos, onde as pessoas vivenciam no seu dia a dia toda essa dinâmica espacial.

Como a autora alerta, enganamo-nos quando não pensamos a cidade como resultado de trabalho humano materializado somente como casas, prédios. O trabalho humano produz a cidade numa perspectiva de espaço da vida urbana, e instigando cada cidadão a viver com dignidade neste espaço, e ao mesmo tempo, lutar pelo mesmo, exercendo sua cidadania. Para Carlos (2015, p. 88), "A [...] luta emerge da consciência do cidadão como manifestação pelo direito a cidade e cidadania".

Carlos (2015) destaca que a luta pelo direito à cidade surge da consciência do cidadão enquanto participante da sociedade, pois o mesmo é despertado a exercer sua cidadania, tornando-o ativo nas intervenções necessárias que garantem seus direitos. Sabemos que inúmeras pessoas vivem o espaço no dia a dia, e os que obtêm uma sensibilidade sobre seus direitos e deveres são levados a manifestarem seu interesse pelo direito à cidade e à cidadania.

Resende (2004, pag.23) afirma que,

As cidades são construídas, produzidas e reproduzidas diariamente, mediante a somatória de vários fatores e agentes. Um desses fatores é a constante luta, mesmo que não percebida explicitamente, das pessoas que vivem no lugar, pela sua utilização como condições e meio de sobrevivência, ou seja, o espaço urbano é resultado da própria sociedade.

Resende (2004) destaca que as cidades são compostas por uma gama de fatores e agentes, sendo que as mesmas são produzidas e reproduzidas a partir da somatória desses fatores. Desse modo, há uma forte luta das pessoas que vivem e utilizam este espaço, ou seja, as pessoas buscam a utilização do espaço da cidade como forma de sobrevivência. Sendo assim, a acessibilidade está voltada para todos, mas em especial às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, e há necessidade de a sociedade refletir que a pessoa com deficiência tem que, mesmo sendo reconhecidos por lei, precisam ser garantidos na prática. Uma forma de estimular o cidadão a reconhecer o direito dos outros é educar a própria juventude que está na escola. Nesta reflexão a juventude torna peça fundamental nessa discussão, pois serão adultos futuramente e estão em suas mãos ações importantes sobre o direito do próximo e o direito à cidade. Nessa ideia, Cassab (2015) afirma que

A juventude produz e é igualmente condicionada pela forma em que esse espaço é socialmente produzido e organizado. Isso implica a necessidade de se abordar o movimento dos jovens, que se dá a partir de suas ações, mobilidade, de suas famílias e gestos, da relação que estabelecem com os bairros e com a cidade, dos usos que instituem com e no espaço urbano e com a cidade (CASSAB, 2015 p. 139).

Cassab (2015) destaca a inserção no espaço da cidade, pois a forma como este espaço está organizado é refletido na postura da juventude pertencente. Surge, assim, a necessidade de se levar em conta a relação que o jovem possui com os bairros onde mora, com a cidade da qual faz parte, com o estado, com o país e consequentemente com o mundo.

Essas relações levam o educando a viver exercendo a cidadania de forma efetiva no cotidiano e lutar pelos seus direitos e dos demais que também fazem parte do mesmo espaço.

Nesta perspectiva cidadã, Damiani (2015, p. 52) afirma que o “[...] cidadão se definiria como tal, quando vivesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela”. A autora afirma a necessidade de o cidadão se sentir pertencente ao espaço, vivendo e participando ativamente de sua produção. De tal modo, enquanto o cidadão se sente pertencente ao espaço do qual faz parte, este é levado a lutar e a reivindicar por melhorias neste espaço, exercendo assim, ações mobilizadoras de cidadania.

Desse modo, o aluno deve ser motivado e educado a também se sentir pertencente ao espaço em que vive. É necessário que o aluno seja formado para exercer sua cidadania e tenha condições de pensar e analisar o espaço, e que o mesmo consiga perceber-se como participante e pertencente deste.

A prática da cidadania traz uma vida de igualdade, vivendo de forma digna, independentemente de gênero, raça, cor, etnia.

Nesse sentido, destacar a acessibilidade urbana, como uma condição de exercício da cidadania, pelo fato de as pessoas terem o direito de se deslocarem pela cidade sem nenhuma restrição, ter direitos iguais, independentemente de suas condições, isso se presume a efetivação da mesma. Em suma, a cidadania é o direito de ter uma vida digna, sendo estes direitos tanto civis, quanto políticos e sociais, no sentido mais amplo, como compartilhar de decisões relacionadas ao espaço no qual está inserido.

Enquanto pessoas estão alheias às necessidades consideradas básicas para sobreviver na sociedade, “[...] teremos que conviver com um espaço sem cidadãos” (SANTOS, 2001, p.59). Nessa ideia, não se pode falar de cidadania, como afirma Santos (2001), não se pode falar em espaço sem cidadão, uma vez que o cidadão não tendo participação e acesso a todos seus diretos constituídos por lei, torna-se um indivíduo inserido no espaço, porém sem exercer cidadania.

Importante ressaltar que para a pessoa intervir no espaço no qual está inserida, é necessário uma sensibilização da mesma, e uma prática ativa como cidadão na sociedade. Sendo assim, a escola contribui na constituição uma identidade de pertencimento à sociedade, e o Ensino de Geografia contribui para sensibilização desses jovens, pois os mesmos poderão contribuir e reivindicar uma sociedade igualitária diante de todos, permitindo assim ao aluno refletir sobre seus atos.

Cavalcanti (2012) afirma que cidadão é aquele que pode exercer o seu direito a ter direitos, sendo assim, direitos esses civis, políticos e sociais. A pessoa que possui conhecimento dos seus direitos e deveres tem maiores condições de exercício pleno de cidadania. Os direitos e deveres podem estar relacionados à liberdade de ir e vir, ou até mesmo respeitar os espaço das outras pessoas, pessoas estas que podem ou não possuir mobilidade reduzida.

Quando nos referimos a respeitar o espaço das outras pessoas, podemos reportar ao direito da pessoa com deficiência física, que obtém o direito à cidade e consequentemente o direito de ir e vir, necessitando assim de um espaço que conteemple acessibilidade urbana. “O exercício de cidadania pode ser pensado como uma questão do direito à cidade e ao domínio coletivo do espaço da cidade” (CAVALCANTI, 2012, p.87).

Desse modo, quando o aluno pensa no direito à cidade e ao coletivo, ele poderá entender cidadania a partir da acessibilidade urbana, tornando-os mais conscientes e eficientes na proposição de mudanças que visam à melhoria de todos os citadinos.

Assim, o cidadino possui direito à cidade, direito de viver na mesma e usufruir dela de forma igualitária. Portanto, as pessoas, especialmente as com deficiência física, na condição de cidadãos, possuem direitos de circular pela cidade sem nenhuma barreira, sejam elas arquitetônicas, sociais ou atitudinais.

As barreiras arquitetônicas são proporcionadas pela falta de infraestrutura nos espaços urbanos, sendo elas calçadas danificadas, rampas sem acessibilidade, entre outras, impedindo que a pessoa possa se locomover pela cidade sem transtornos. Pode-se destacar nesse sentido a própria arquitetura urbana das cidades brasileiras, que na maioria estão sem preparo para receber a pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida.

Já as barreiras sociais estão associadas a ações que se costuma ver na sociedade. Apesar de alguns avanços, ainda predomina as atitudes de que muitos preferem ter a pessoa com deficiência física segregada, sem acesso a determinadas instituições. Importante ressaltar que a deficiência de forma alguma incapacita a pessoa. Na maioria das vezes o que incapacita é o próprio preconceito que ainda existe na nossa sociedade. Por fim, as barreiras atitudinais estão relacionadas ao preconceito existente, esse dificulta a pessoa a se integrar de forma social, muitas vezes vendo a pessoa com deficiência como coitadinho com inúmeros obstáculos a serem vencidos, impedindo-a de ter uma vida normal em sociedade.

Para Lefbvre (2001), o direito à cidade afirma-se como apelo, como uma exigência, já que existem necessidades por parte do cidadão de viver em sociedade exercendo seus direitos e deveres. Sabe-se que quando se pensa o

espaço da cidade, pensa-se no sentido de um lugar justo a todos que estejam ali inseridos. Desta maneira, espaço que não contempla acessibilidade deixa o cidadão excluído do direito à cidade, sendo que esse direito está ligado à possibilidade de se deslocarem pela cidade.

Os serviços públicos essenciais como saúde, educação, lazer são direitos garantidos na constituição. O acesso a esses serviços está ligado à oportunidade de as pessoas chegarem a esses locais, sendo necessário à pessoa se deslocar, seja até a escola, ao hospital, ao cinema etc. O debate sobre acessibilidade urbana, nesse sentido, versa sobre a garantia de condições a utilização dos serviços, como também sobre os obstáculos presentes na utilização.

Para Gomes (2006), o próprio conceito de cidadania carrega em si uma matriz territorial, pois possui um componente espacial em sua base. Tal expressão evidencia uma preocupação em relação à justiça social ou justiça na cidade, para permitir ao cidadão usufruir da cidade de forma igualitária, levando em conta a ideia de que qualquer pessoa que habita na cidade tem o direito de usufruir de seus espaços públicos, independentemente de suas condições concretas.

Ainda de acordo com Gomes (2006, p.162), “[...] o espaço público é o lugar, a praça, a rua, o shopping, qualquer tipo de espaço, onde não haja obstáculo à possibilidade de acesso e participação de qualquer tipo de pessoa”. Logo, todos os espaços públicos devem oferecer condições de utilização pelo cidadão. Para o autor, o acesso aos espaços públicos deve, obrigatoriamente, contemplar a acessibilidade e mobilidade, respeitando as diferenças de cada pessoa, como, por exemplo, as pessoas com deficiência física.

Quando a pessoa com deficiência física é impossibilitada de ter acesso e usufruir determinados espaços públicos, ela não está usufruindo de seu direito à cidade, ou seja, o direito de exercer sua cidadania, uma vez que somos todos iguais, sendo o reconhecimento disso expresso por Lei¹, logo, todas as pessoas devem receber tratamento igualitário.

Acreditamos que ao planejar as aulas de Geografia, o professor deve levar em conta conteúdos atitudinais e valorativos. Sendo assim, no processo de

¹ Constituição Brasileira de 1988 TÍTULO II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, ver Capítulo 1, que trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos.

ensino-aprendizagem o professor possui papel importante na condução das etapas para uma boa mediação.

Conforme Carlos (1992, p. 45), a "[...] cidade enquanto construção humana, produto social materializado e trabalhado, o modo de ocupar a determinados lugares da cidade se dá partindo da necessidade de realização de determinadas ações, sendo elas: produzir, consumir, habitar, de viver [...]." Isto nos leva a compreender que a cidade, enquanto construção humana necessita de que os cidadãos nela inseridos possam produzir, ocupando esse espaço e desfrutando das condições oferecidas pelo mesmo, ou seja, condições de exercerem seus direitos de cidadania.

Como reflexo da diversidade da sociedade que a compõe, a paisagem cidadina reflete a heterogeneidade daqueles que produzem e habitam este espaço.

Partindo do pressuposto de que todos são iguais, a produção e ordenamento do espaço deve permitir a todos a acessibilidade, a mobilidade e segurança, destacando as pessoas que se locomovem pela cidade nos espaços públicos de uso comum.

Cabe ressaltar que a cidade é o espaço de convívio entre as pessoas, onde os indivíduos, especialmente aqueles com deficiência, têm o direito de usufruir do espaço com total equidade. Outro ponto importante e que merece ser destacado é a questão da sensibilização de toda a sociedade quanto à necessidade de respeitar o direito do outro, não impedindo e obstruindo o acesso das pessoas que possuem mobilidade reduzida aos espaços e equipamentos públicos que são dotados total ou parcialmente das adaptações necessárias para promover o acesso de pessoas com deficiência física, permitindo a todos os cidadãos gozar do direito à cidade.

Trabalhar cidadania em sala de aula é de suma importância pois permite o educando é sensibilizado sobre os direitos do próximo, entendendo a acessibilidade do ponto de vista cidadã, isso poderá contribuir com suas ações envolvendo mudanças no espaço em que vive.

Conclusão

A realização de uma breve análise dos referenciais teóricos, que correspondem a primeira reflexão desta pesquisa, instiga-se a necessidade de

reforçar a ideia de trabalhar cidadania em sala de aula a partir da acessibilidade urbana, tornando o aluno a oportunidade de exercer cidadania com mais consciência e efetividade.

Além destas contribuições, temos a oportunidade de ensinar o aluno à cidadania, como ser cidadão, através da acessibilidade urbana, contribuindo assim, com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a acessibilidade urbana e o ensino de cidadania nas aulas de Geografia, partindo da importância de trabalhar cidadania na sala de aula, instigando os alunos há uma conscientização do seu papel na sociedade. A pesquisa possui cunho estritamente teórico e tem como objetivo discutir e reforçar a importância de trabalhar cidadania em sala de aula. Pretende-se com os resultados deste trabalho, reforçar e ensinar os alunos a exercer a cidadania com mais consciência e eficiência a partir da acessibilidade urbana.

Palavras-chave: acessibilidade urbana, ensino, cidadania.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050 NBR 9050 - que trata sobre a Acessibilidade e edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. *Lei Nº 12.587, de 03 de janeiro de 2012*. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.
- BRASIL. *Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000*. Dá prioridade ao atendimento de pessoas que específica, e dá outras providencias. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.
- BRASIL. *Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providencias. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.
- CALLAI, H.C. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: Rabelo,K,S; Bueno, M,A. *Curriculum, políticas públicas e ensino de geografia*. Goiânia. Ed.PUC,2015.
- CARLOS, A. F. A. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 1992. (Repensando a Geografia).
- CAVALCANTI, L.S. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. *Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL*, 2011- Costa Rica 2011 pp. 1-18.
- CAVALCANTI, L.S. *Geografia Escolar e a Cidade: Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. 3^a ed. Papirus. Campinas SP, 2012.
- CAVALCANTI, L.S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia/GO. Alternativa, 2002.

GOMES, P. C. da C. *A condição urbana: ensaios geopolíticos da cidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2006.

IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo>. Acesso em: 26 de mai. 2013. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) – 2010

LEFEBVRE, H. *O direito a cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, R. da S. *Expansão urbana e acessibilidade: caso das cidades médias brasileiras*. 1998. 91f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transportes)- Universidade de São Paulo, São Carlos, 1998.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. 5.ed. São Paulo: Edusp, 2005.

SASSAKI, R. *Como se chegou ao conceito de uma sociedade inclusa*. Digitado em SP, por Maria Amélia (Diretoria para Assuntos Internacionais) em 12 de Março de 2006.

SOUZA, M. L. de. *Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e gestão urbanos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Recebido em 15 de Setembro de 2018

Avaliado em 10 de Outubro de 2018

ANÁLISE ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DO EMPIRISMO PARA A PESQUISA NA ÁREA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

ANALYSIS OF THE EMPIRISM CONTRIBUTION TO RESEARCH IN THE LARGE SCALE EVALUATION AREA

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

Doutorando em Educação
(UNIT - Universidade Tiradentes)

Andréa Karla Ferreira Nunes

Docente do Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Tiradentes, Linha
de Pesquisa Educação e Comunicação
E-mail: andreaknunes@gmail.com

Simone Silveira Amorim

Docente do Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Tiradentes, Grupo
de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e
práticas educativas
E-mail: amorim_simone@hotmail.com

Introdução

Para Bunge (1980, p.4) “a epistemologia ou filosofia da ciência, é o ramo da filosofia que estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico [...]”. Logo, em termos gerais, a Epistemologia estuda a origem do conhecimento científico e os produtos originados dela. Por isso, a Epistemologia é o estudo metódico, reflexivo do conhecimento científico.

Ademais, Bunge (1980) ressalta que para uma Epistemologia ser útil à ciência, ela precisa satisfazer as seguintes condições: referir-se à ciência propriamente dita; ocupar-se de problemas filosóficos que se apresentam no curso da investigação científica ou na reflexão sobre os problemas, métodos e teorias da ciência; propor soluções claras e consistentes a partir de teorias e

métodos rigorosos e inteligíveis; ser capaz de distinguir a ciência autêntica da pseudociência, a investigação profunda da superficial, a procura da verdade.

Dessa forma para se compreender a origem do conhecimento científico se faz necessário compreender, que ele teve origem com a Revolução Científica, no início do século XVI, e foi desencadeado pelo desenvolvimento das ciências naturais, físicas e experimentais, e principalmente pelo progresso da Física e da Astronomia por meio de Copérnico, Galileu e Newton, que se desenvolveu ancorado no método de investigação científica proposto por Francis Bacon que envivia a descrição Matemática da natureza (CAPRA, 1995).

Logo, essa fase da história da ciência também foi influenciada pelo método analítico de René Descartes, e pelo positivismo de Auguste Comte, no qual os fatos foram exaltados em relação às ideias. Neste período, as ciências experimentais ficaram em oposição às teóricas, e das leis físicas e biológicas em oposição às construções filosóficas. O conhecimento produzido nesta época contribuiu para a construção e a demarcação científica, por meio do qual delimitou e definiu o pensamento científico (CAPRA, 1995).

Além disso, se faz necessário ressaltar que René Descartes na obra “O discurso do método” (DESCARTES, 1996) elaborou os fundamentos do método científico, no qual promoveu um questionamento radical do princípio de autoridade como forma de conhecimento, e colocou em suspenso as verdades adquiridas por via da tradição e da revelação, isto é do senso comum e da religião.

Por isso, o método proposto por René Descartes, o método cartesiano, surge com a “ciência clássica” que analisa o mundo em partes, e organiza essas partes de acordo com as leis causais, a partir de uma ordem lógica. Método que se tornou uma característica essencial do pensamento científico moderno, e que provou ser útil no desenvolvimento científico e tecnológico.

Por conseguinte, o método científico é uma característica essencial do procedimento científico, porque ele procede de modo lógico-experimental; seu discurso tem que ser lógico sem contradições; os resultados encontrados são consequentes de testes experimentais e de testes estatísticos, o que permite que tenham fidedignidade, generalidade e que admitam replicação (DEMO, 2010; LUNA, 1996).

Diante de tais considerações, este artigo tem como objetivo analisar como o Empirismo pode contribuir para as pesquisas na área da avaliação em larga escala no contexto da educação brasileira. Além disso, foi feita uma reflexão sobre as contribuições do Empirismo para a área de avaliação em larga escala. Portanto, o artigo teve como fundamentação teórica as obras de Joannes Hensen (1999), John Locke (1999), Mario Bunge (1980) e Karl Popper (1994), mas também pesquisas feitas com base em dados empíricos oriundos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Conhecimento científico

A partir do século XVI e XVII “[...] a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna [...]” (CAPRA, 1995, p.49). Portanto, neste período ocorre uma série de transformações sociais e culturais motivadas pela diminuição do status do saber mitológico em detrimento do conhecimento científico.

Segundo Demo (2010), a ciência passa a se destacar de modo mais sistemático no mundo ocidental a partir da era moderna. Logo, o conhecimento científico surge inicialmente em contraposição aos tipos dominantes de conhecimentos ancorados no conhecimento mítico (em especial os teológicos). Portanto, na era moderna, esse tipo de conhecimento deixa de ser contraponto do conhecimento mítico (teológico) “[...] para se constituir como autoridade exclusiva” (DEMO, 2010, p.26). Isso acontece pelo grande desenvolvimento da teoria evolucionista e pelo aprimoramento da Química, da Física, da Biologia molecular, da Matemática avançada, da Estatística; e também pelo surgimento da Informática, da Bioinformática e da Cibernética.

Por isso, o conhecimento científico possibilitou estudo analítico da realidade, permitindo a passagem de uma visão de mundo metafísica para uma visão de mundo crítica, analítica ancorada no argumento científico, levantado a partir do método científico (DEMO, 2010; FOUREZ, 1991).

Para Fourez (1995, p.259), “[...] acreditar na ciência, corresponde então à atitude de confiança que se pode ter em uma tecnologia”. Apesar de toda a controvérsia relacionada às questões éticas, sociais sobre a aplicabilidade do

conhecimento científico fica evidente o grande desenvolvimento científico e tecnológico alcançado pela humanidade a partir da era moderna. A aplicação do conhecimento científico a situações cotidianas redundou no rápido desenvolvimento de tecnologias que transformaram o modo de vida, as relações sociais, as concepções éticas, morais, religiosas e econômicas. Tudo isso ocorreu no período em que a ciência desenvolveu intensamente seus procedimentos experimentais, e seu método de pesquisa para a análise crítica da realidade.

Portanto, o método científico define critérios, toma decisões e define hipóteses a serem testadas. Os procedimentos utilizados precisam ser detalhados para que outros pesquisadores que estudam o mesmo fenômeno passam obter o mesmo resultado, produzindo assim uma replicação, para que dessa forma possa validar ou refutar a hipótese explicativa (LUNA, 1996).

Por fim, apesar de toda a polêmica que envolve a construção do conhecimento científico fica evidente sua contribuição para desenvolver o senso crítico pelo exercício do método científico que prepara o indivíduo para tomar decisões com base em informações e dados. Deste modo, a Ciência busca explicações no discurso científico calcado na postura lógico-experimental e no exercício da argumentação para o desenvolvimento de novas teorias e tecnologias.

Empirismo

Chama-se Empirismo (*empería*, experiência) o conceito que enxerga na experiência, a principal fonte do conhecimento humano. Logo, no empirismo a “[...] única fonte de conhecimento é a experiência” (HESSEN, 1999, p.54), por isso todos os nossos conceitos, mesmo os mais universais e abstratos, provêm da experiência.

John Locke (1632-1704), o fundador do Empirismo, em sua obra “Ensaio acerca do entendimento humano” (LOCKE, 1999) busca desvendar as origens do conhecimento humano, isto é, como o homem adquire ou não conhecimento sobre o mundo. Por conseguinte, nessa obra o autor procura demonstrar que o inatismo é uma doutrina de preconceito, levando diretamente ao dogmatismo individual.

Portanto, “a maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato [...]” e que “[...] os homens, simples-

mente pelo uso de suas faculdades naturais, podem adquirir todo conhecimento que possuem sem a ajuda de impressões inatas [...]” (LOCKE, 1999, p.37). Ademais, o autor destaca que todas as ideias derivam da sensação e da reflexão, que são consequência da experiência, e que todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento.

John Locke sofreu a influência de autores que contribuíram para a sua visão cartesiana da natureza (René Descartes) e mecânica (Isaac Newton). Tal influencia fez com que Locke propusesse que o conhecimento fosse oriundo da experiência e reflexão, e que por isso não poderiam ser inatos. Além disso, o autor ressalta que o conhecimento é uma consequência da nossa percepção, conexão, acordo, desacordo de nossas ideias.

Logo, a partir do que foi apresentado é possível verificar que o Empirismo é uma vertente epistemológica que tem como fonte de aquisição do conhecimento, a experiência. Porque vai ser a partir da observação de um problema, dos dados, fatos e evidências da realidade que se elabora uma hipótese. Já que, dessa forma, se procura verificar ou refutar essa hipótese, apoiando-se em testes de falseamento. Porque os testes de falseabilidade buscam evidências empíricas para tornar a hipótese falseável, que é uma consequência da aplicação de testes estatísticos para a obtenção de um resultado ou explicação provisória, que é produto da experiência (POPPER, 1994).

Por isso, testar uma hipótese por meio de testes estatísticos equivale a dizer que a ocorrência daqueles resultados é probabilística e não produto do acaso, demonstrando que repetidas as condições de pesquisa, aqueles mesmos resultados podem ser encontrados e replicados, validando ou refutando a hipótese; para que desta forma possa demarcar os limites entre Ciência e pseudociência (LUNA, 1996; POPPER, 1994).

Portanto, o empirismo parte da perspectiva que o conhecimento humano é oriundo da experiência, que precisa ser interpretado a partir de dados, fatos e evidências da realidade, de tal modo, que “[...] qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exata do objeto [...]” (HESSEN, 1999, p.19). Logo, todo saber visa a transcendência do objeto a partir de sua observação, descrição, explicação ou interpretação; o que permite ao sujeito desenvolver sua capacidade cognoscitiva para

que possa adquirir e processar o conhecimento, que é provisório e oriundo da experiência com a realidade.

Principais contribuições do Empirismo para a área da avaliação em larga escala

No Brasil, com o avanço das pesquisas na área de avaliação educacional, principalmente após a implantação das avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem sido possível a obtenção de dados e informações sobre escolas, professores, funcionários, alunos, o que viabilizou a realização de pesquisas empíricas que possibilitaram investigar a realidade do sistema educacional brasileiro.

As avaliações em larga escala são avaliações conduzidas sob a forma de *survey*, que coleta dados sobre alunos, professores e diretores de escolas públicas e particulares em todo o Brasil. Logo, a pesquisa de *survey* nacional, de larga escala, permite a coleta de dados em grande quantidade, podendo contemplar três objetivos gerais: descrição, explicação e exploração, e ainda determina a incidência, distribuição de possíveis correlações e/ou relações entre os fatores intraescolares e extraescolares (BABIE, 2001).

Ademais, as avaliações em larga escala sob a forma de *survey* nacional utilizam amostras probabilísticas (aleatórias) para a obtenção de evidências estatísticas que permitem demonstrar relações causais entre variáveis. De modo, que possa identificar os fatores mais significativos para a criação de modelos explicativos, que buscam analisar os problemas relacionados com a qualidade e equidade do sistema educacional.

Portanto, para que se possa encontrar variáveis estatisticamente significativas se faz necessário proceder da seguinte forma: 1) padronização da amostra, na qual será feita a coleta dos dados; 2) replicabilidade, repetidos os mesmos procedimentos é preciso que se obtenha o mesmo resultado; 3) representatividade, é imprescindível que a amostra seja probabilística para que possa representar estatisticamente a população investigada. (BABIE, 2001). Logo, a aplicação de tais procedimentos permite a elaboração de hipóteses que podem ser submetidas a testes de falseabilidade, afim de que possam ser validadas ou refutadas.

No Brasil, as avaliações em larga escala, sob a forma de *survey* nacional acontecem na forma do SAEB e do ENEM. Mas, no caso específico do SAEB vem produzindo evidências estatísticas que tem contribuído para uma série de pesquisas empíricas na área de avaliação educacional, porque tem procurado identificar fatores individuais, familiares, sociais, econômicos, culturais; além de investigar como a infraestrutura escolar e a formação inicial e continuada dos docentes se relacionam com a aprendizagem escolar. Portanto, tais pesquisas têm produzido importantes informações a respeito do sistema educacional brasileiro, e acerca das variáveis que se relacionam com a aprendizagem escolar do aluno.

O SAEB é um sistema de avaliação de base amostral, que testa amostras probabilísticas complexas das diversas unidades da federação. De acordo com Riether e Rauter (2000), a amostra do SAEB é desenhada com base em dados do Censo Escolar realizado pelo INEP do ano anterior à aplicação das provas; por isso, trata-se de uma amostra planejada, em que, na fase de planejamento, se estabelece uma precisão mínima desejada em termos da medida de proficiência.

Para Pestana (1998), o SAEB parte do princípio de que o desempenho dos alunos sofre múltiplos condicionamentos, que são considerados pela avaliação realizada. Por isso, junto com os testes aplicados para a avaliação da aprendizagem dos alunos, são também aplicados questionários cujas respostas permitem que se analisem as seguintes dimensões:

1. A dimensão produto é examinada por meio da aplicação de provas que avaliam as competências e/ou habilidades que os alunos aprenderam na escola. As provas aplicadas aos alunos são formadas por itens de múltipla escolha elaborados por professores das séries e disciplinas avaliadas, a partir dos descritores das Matrizes de Referência para o SAEB, que vão avaliar cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos seus alunos (em seus diversos níveis de complexidade);
2. A dimensão contexto, em que ocorre à aplicação de questionários aos alunos, aos professores e aos diretores das escolas. Os alunos respondem a perguntas sobre o ambiente familiar, hábitos de estudo e de leitura, motivação, trajetória escolar. O diretor e os professores

res de cada uma das disciplinas avaliadas são convidados a dar informações sobre sua formação profissional, nível socioeconômico e cultural, estilo de liderança, formas de gestão, práticas pedagógicas, clima acadêmico, clima disciplinar, recursos humanos e pedagógicos da escola;

3. Avaliação sobre a estrutura física da escola, a partir de um levantamento sobre as condições das escolas (instalações, equipamentos e materiais disponíveis).

Segundo Locateli (2002), o SAEB sofre diversas críticas, a saber: as avaliações serviriam para aumentar o controle governamental sobre as escolas; as avaliações introduziriam a competitividade entre as escolas e entre os estados; reduziriam os currículos aos conteúdos abrangidos apenas as áreas e tópicos contemplados pelas avaliações; as avaliações em larga escala estabeleceriam padrões homogeneizadores.

Mas, apesar das críticas, as avaliações em larga escala vêm contribuindo para a análise dos problemas da qualidade e equidade educacional, ao término de cada etapa de escolarização, levando-se em consideração a diversidade cultural e os fatores sociais e econômicos associados à trajetória dos estudantes.

Por conseguinte é importante mencionar que as avaliações como o SAEB permitem a coleta de dados relacionados as escolas, professores, funcionários, estudantes; dados que admitem a aplicação de testes estatísticos, que podem ser utilizados em diversos estudos. Logo, com esse tipo de pesquisa é possível estabelecer contínuas relações que permitem uma análise clara e objetiva do fenômeno em estudo.

Portanto, a grande quantidade de variáveis que podem ser agrupadas possibilita a criação de modelos explicativos que buscam estabelecer relações que expliquem o complexo processo de aprendizagem dos estudantes, por meio das associações entre os resultados da aprendizagem, e as características dos estudantes, professores, diretores e das escolas.

Todavia, se faz necessário ressaltar que as avaliações realizadas pelo SAEB permitem somente avaliar a aprendizagem em Português (com foco em leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas). Logo, elas buscam

avaliar as habilidades e competências definidas em unidades chamadas descriptores que são agrupadas em tópicos que compõem uma matriz de referência de cada disciplina.

Apesar disso, ainda se pode apontar como limitação:

[...] ênfase nos produtos ou resultados; atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; uso de dados predominantemente quantitativos; destaque à avaliação externa, não articulada à auto-avaliação (SOUZA, 2003, p. 187).

Mas também, que as avaliações em larga escala como as realizadas pelo SAEB não permitem avaliar habilidades de resolução de problemas complexos, competências sociais, afetivas e complexas, como a criatividade e a inovação. Porque, as amostras utilizadas pelo SAEB são de caráter probabilístico, de forma que permite apenas a estimativa do desempenho dos alunos por série, unidade da federação, regiões do Brasil por disciplina investigada.

Entretanto, trabalhos como o de Soares (2007) apontam que resultados de sistemas avaliativos como o do SAEB, apesar de suas limitações, já podem promover ações que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos. O SAEB permite um acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Essas avaliações produzem dados e informações que podem tanto ser utilizadas pelos órgãos públicos de gestão educacional, como para a pesquisa científica, o que contribui para a melhoria da qualidade da educação.

Uma das primeiras pesquisas empíricas realizadas no Brasil utilizando os dados do SAEB foi o de Albernaz, Ferreira e Franco (2002), que analisaram os dados de provas de Ciências, Geografia, História, Português e Matemática da 8ª série do ensino fundamental do SAEB-1999, utilizando análise de regressão multínível. A pesquisa teve como objetivo investigar a contribuição das variáveis escolares e de professores sobre o desempenho escolar.

Os autores relatam que os níveis socioeconômicos médio dos alunos e das escolas se correlacionam positivamente com a aprendizagem escolar. Na pesquisa, a repetência encontra-se associada aos piores resultados de desempenho acadêmico, independentemente do tipo de escola (pública ou particular) que o aluno frequenta. As variáveis escolares referentes às condições de infraestrutura física (sala de aula arejada, ruído nas salas) e a insuficiência de recursos financeiros tem uma correlação positiva com a aprendizagem escolar.

Eles constataram que a experiência do professor e sua escolaridade mostram-se mais eficaz para a efetiva aprendizagem dos alunos.

As principais conclusões dos autores em relação aos dois modelos finais da pesquisa destacam que na categoria referente às características individuais e familiares dos estudantes, é central a importância não apenas do nível socioeconômico da família, como determinante do desempenho do aluno, mas também do nível socioeconômico médio dos alunos da escola que ele frequenta, ou seja, quanto mais alto o nível socioeconômico médio dos alunos, melhor é o desempenho médio dos alunos na escola. Em relação à categoria variável escolar, a pesquisa ressalta a significância estatística dos seus efeitos sobre o desempenho dos alunos.

Soares (2004a) analisou os dados do teste de Matemática da 8^a série do ensino fundamental do SAEB 2001. A pesquisa teve como objetivo investigar quais as políticas e práticas das escolas, medidas nos questionários contextuais do SAEB, que influem positivamente no desempenho cognitivo de seus alunos, e que diminuem o efeito das desigualdades no desempenho, associadas a gênero, raça, cor e nível socioeconômico.

Nesta pesquisa foi utilizando um modelo de dois níveis, sendo o nível 1, alunos e o nível 2, escola. O nível 1 expressa a proficiência de cada aluno modulado pela influência do gênero, cor, nível socioeconômico e atraso escolar. O nível 2, medido pelo impacto das características da escola (a rede, o nível socioeconômico da escola e o nível médio de atraso escolar dos alunos) sobre o desempenho dos alunos e dos fatores incluídos no modelo do nível 1.

Segundo Soares (2004a), 12,3% dos fatores escolares (tais como equipamentos, segurança, limpeza, qualidade das salas, prédio, seleção de alunos, visão do diretor sobre o comprometimento dos professores, percepção de problemas externos à escola, percepção de problemas à escola, diretor tem pós-graduação) apresentados na pesquisa explicam a variância total dos dados. Isso significa que mesmo após o controle das diferenças socioeconômicas entre os alunos das diversas escolas, a maior parte da variação da proficiência deve ainda ser atribuída a variações intrínsecas aos alunos. Entretanto, o valor remanescente é suficientemente grande para reconhecer que existe variação entre as escolas de maneira que a escola frequentada faz a diferença na vida do aluno.

O autor também destaca que os fatores associados aos professores (tais como licenciatura em Matemática, expectativa do professor, conteúdo já desenvolvido, relação com o diretor, relação com a equipe, percepção de problemas externos à escola, percepção de problemas internos à escola, comprometimento, dedicação, salário, sexo) também afetam positivamente no desempenho do aluno.

A principal conclusão da pesquisa de Soares (2004a) é que é possível melhorar o desempenho dos alunos por meio de ações sobre as estruturas escolares e dos fatores associados aos professores. A discussão sobre os fatores que favorecem o desempenho dos alunos das escolas fornecem evidências de onde estariam os entraves para o melhor desempenho dos alunos.

Contudo, o autor destaca que apesar dos resultados da pesquisa serem úteis para a melhoria da escola é preciso admitir, que esse processo passa também pela análise da história da desigualdade econômica, social e educacional de algumas comunidades e de alunos, que tem seu desenvolvimento pessoal e social comprometidos pela injusta distribuição de renda e pela má qualidade da educação, principalmente nas regiões mais pobres, como as regiões norte e nordeste.

Andrade e Soares (2008) analisaram os dados de proficiência em Matemática e Leitura e as informações coletadas nos questionários contextuais de cinco ciclos do SAEB de 1995, 1997, 1999 e 2003, nas três séries avaliadas, 4^a e 8^a série do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio. O objetivo da pesquisa foi caracterizar o efeito das escolas de educação básica sobre o desempenho cognitivo de seus alunos.

Nesta pesquisa, o efeito das escolas foi caracterizado por medidas explícitas pelo modelo estatístico construído a partir dos dados. O modelo de análise utilizado foi o de dois níveis, o do aluno e o da escola, utilizando análise de regressão multinível para se estudar a relação entre uma variável dependente e outras variáveis explicativas. Os resultados da pesquisa mostram a existência de diferenças significativas entre as escolas em relação a seu efeito diferenciado sobre a aprendizagem escolar, o que, portanto, torna evidente a correlação positiva da gestão pedagógica, recursos humanos financeiros com o desempenho dos estudantes.

Klein (2006) analisou a qualidade da educação brasileira por meio do atendimento, fluxo escolar e pela análise dos níveis de proficiência de mate-

mática do SAEB para as 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio. Para a análise da qualidade da educação, a pesquisa utilizou indicadores de atendimento (proporção da população em idade escolar matriculada), movimentação escolar (taxas de aprovação, reaprovação e abandono durante o ano escolar), e o fluxo escolar (taxas de promoção, repetência e evasão entre as séries), taxas de acesso à escola, taxas de conclusão da 4^a série do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio e a escala de proficiência de Matemática do SAEB para a 4^a e 8^a série do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio.

Os principais resultados encontrados pelo autor tornam evidente a universalização ao acesso do ensino fundamental, mas não sua conclusão. Segundo o autor, houve uma grande melhora na década de 1990, quando as taxas de repetência e evasão caíram até cerca de 1998, apesar de ainda serem muito altas. No ensino médio, as taxas de repetência estão subindo um pouco¹.

Portanto, o efeito da queda das taxas de repetência e evasão em alunos e posterior estabilização, provoca inicialmente um aumento das matrículas, e posteriormente uma queda até estabilizar. O autor mostra que a qualidade do ensino de Matemática no Brasil é muito ruim, com um julgamento do que seriam os níveis básicos e satisfatórios da escala de proficiência do SAEB para as 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e a 3^a série do ensino médio.

Alves (2007) analisa a evolução da qualidade da educação considerando, conjuntamente, o desempenho escolar e a mudança na composição dos alunos que chegam a 4^a série do ensino fundamental. A pesquisa teve como objetivo avaliar a evolução do desempenho escolar de sucessivas gerações de crianças de 10 anos, a partir da reconstituição da distribuição de desempenho, utilizando os resultados do SAEB em matemática da 4^a série do ensino fundamental e de avaliações estaduais para os anos iniciais e finais desse ensino fundamental.

A metodologia adotada pela pesquisa compatibilizou informações do SAEB, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) e de avaliações

¹ Segundo Klein (2006) no período entre 1992 a 2003 ocorreu a universalização do acesso ao ensino fundamental, mas não a conclusão. Em relação ao ensino médio não houve universalização do acesso, nem a conclusão. O autor ainda destaca que as taxas de repetência e evasão reduziram no ensino fundamental, mas continuaram a subir no ensino médio. O que significa a necessidade de uma política de correção de fluxo escolar para universalizar a conclusão da educação básica, mas também o acesso e a redução da repetência e evasão no ensino médio.

estaduais de desempenho discente. As análises envolveram dados da 4^a série de Matemática do SAEB para os anos de 1995, 1997, 1999, 2001 e 2003.

Os resultados encontrados pela autora mostram que o desempenho médio em matemática das sucessivas gerações de crianças de 10 anos apresentou queda de 7,5 pontos entre o período de 1995 e 2003. Ela aponta para uma pequena queda da qualidade do desempenho das crianças de 10 anos ao longo do mesmo período.

Soares (2004b), utilizando dados do SAEB de 2001, analisou a qualidade da educação básica a partir da correlação entre as variáveis relacionadas ao aluno, professor e a escola com o desempenho dos alunos. Os resultados encontrados mostram que a maioria dos estudantes não atingiu o desempenho esperado para a sua série; e que as desigualdades socioeconômicas afetam o desempenho dos alunos.

Além disso, o autor destaca que os alunos são discriminados por sexo, etnia, rede de ensino e por região, demonstrando que a qualidade da educação básica não se distribui de forma homogênea no sistema educacional brasileiro. Para o autor, a produção de informações sobre a qualidade do ensino na escola básica brasileira fornece subsídios para a implantação de políticas públicas visando à melhoria da qualidade da educação.

Ferrão *et al.* (2001) realizaram um estudo para identificar os fatores que estão correlacionados com o desempenho escolar dos estudantes, e com a eficiência do sistema educacional. Para a realização de sua pesquisa, os autores utilizaram modelos de regressão multinível.

Os autores do estudo consideraram que a escola eficaz é aquela que estabelece uma correlação positiva entre as variáveis: liderança profissional, visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos, ambiente de aprendizagem, concentração no processo de ensino e aprendizagem, ensino estruturado com propósitos claramente definidos; expectativas elevadas com a aprendizagem escolar com os resultados da aprendizagem escolar.

Os resultados encontrados por Ferrão *et al.* (2001) destacam que o efeito-escola é mais intenso na região sudeste e nas regiões sul e nordeste. Quando os autores controlam a variável nível socioeconômica das famílias dos alunos observam que o efeito escola é menor, o que demonstra uma

correlação entre o nível socioeconômico das famílias dos alunos com o desempenho escolar.

Por isso, quando se controla o efeito do nível socioeconômico das famílias ocorre uma contribuição positiva para o desempenho escolar. Ou seja, quando se controla o efeito do nível socioeconômico das famílias, isolando-se este fator, é possível estabelecer uma correlação positiva entre o efeito da escola e a aprendizagem escolar.

A partir do estudo destas pesquisas empíricas sobre os fatores associados ao desempenho escolar e de inúmeras pesquisas em que foram estabelecidas relações entre as variáveis que influenciam a aprendizagem dos alunos foi possível identificar preditores que podem estar relacionados com a aprendizagem de Português e Matemática, o que pode ser visto mais detalhadamente nos trabalhos de Bonamino, Coscareli e Franco (2002); Jesus e Laros (2004); Gomes (2006); Andrade e Laros (2007); Laros e Marciano (2008); Gonçalves e França (2008); Soares (2004 c). Logo, tais pesquisas procuravam estabelecer relações entre os fatores extra e intraescolares com o desempenho escolar, para que se pudesse descobrir quais as variáveis que contribuem positivamente para a aprendizagem dos estudantes.

Portanto, a partir da revisão dessa literatura, verifica-se a criação de modelos explicativos que buscam estabelecer relações entre as variáveis relacionadas as escolas, professores, funcionários, alunos, que sejam capazes de influenciar o aprendizado dos estudantes; mas também para que se possa produzir subsídios para a elaboração de políticas públicas para a melhoria do desempenho escolar, assim como produzir indicadores educacionais capazes de orientar o sistema educacional, e informar as características da realidade educacional possibilitando o acompanhamento efetivo dos resultados alcançados pelas políticas públicas educacionais.

Logo, a pesquisa empírica como método de investigação possibilita a análise de dados produzidos a partir das avaliações em larga escala, porque procura identificar fatores individuais, familiares, sociais, econômicos, culturais; além de investigar como a infraestrutura escolar e a formação inicial e continuada dos docentes podem se relacionar com a aprendizagem escolar. Portanto, a pesquisa empírica aplicada na área de avaliação em larga escala vai permitir produzir importantes informações a respeito do sistema educacio-

nal brasileiro, e acerca das variáveis que se relacionam com a aprendizagem escolar do aluno.

Conclusão

Ao se analisar como o Empirismo pode contribuir para as pesquisas na área da avaliação em larga escala se faz necessário ressaltar, que esse método de análise possibilita encontrar evidências estatísticas sobre a realidade do sistema educacional brasileiro, e que por isso possibilita a elaboração de hipóteses que podem ser refutadas ou falseadas a partir de testes estatísticos, que podem permitir verificar se os resultados encontrados são probabilísticos ou produto do acaso, o que faz com que as análises feitas tenham fidedignidade, generalidade, e que consentem ser replicadas por outros pesquisadores.

A perspectiva Empírica possibilita que o pesquisador que estuda as avaliações em larga escala produza informações para a elaboração de propostas que podem contribuir para o sistema educacional brasileiro, porque esse tipo de análise propicia a construção de modelos teóricos mais próximos da realidade, o que proporciona a melhoria da teoria, dos métodos e das soluções para os problemas investigados.

Portanto, o Empirismo aplicado para aquisição do conhecimento sobre as avaliações em larga escala sob a forma de *survey* nacional vai possibilitar: a coleta de dados; o resumo e a sistematização dos dados; e vai permitir fazer inferências descritivas ou causais, que usam os dados para elaboração de conclusões ou explicações. Mas também, possibilita encontrar evidências estatísticas que podem ser utilizadas para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais, gestão educacional e para pesquisas na área e avaliação educacional, o que contribui para o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

Resumo: O artigo discute o conhecimento científico e tem o objetivo de analisar as contribuições do Empirismo para a área da avaliação em larga escala que acontece no Brasil. O trabalho teve como fundamentação teórica as obras de: Joannes Hessen (1999), John Locke (1999), Mario Bunge (1980) e Karl Popper (1994) e pesquisas da área de avaliação educacional, utilizando da pesquisa bibliográfica. Conclui-se que o Empirismo possibilita ao pesquisador gerar informações relevantes para o sistema educacional, viabilizando a elaboração de propostas que atendam a educação brasileira.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Conhecimento Científico. Empirismo. Sistema de Avaliação da Educação Básica

Abstract: The article discusses the scientific knowledge and aims to analyze the contributions of Empirism to the area of large scale evaluation that happens in Brazil. The work was based on theoretical works by Joannes Hessen (1999), John Locke (1999), Mario Bunge (1980) and Karl Popper (1994) as well as research in the area of educational evaluation using the bibliographical research a tool. It was identified that empiricism enables the researcher to generate relevant information to the educational system, enabling the elaboration of proposals that meet the Brazilian education needs.

Keywords: Educational evaluation. Scientific knowledge. Empiricism. Basic Education Assessment System

Referências

- ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.453 – 476, dez. 2002.
- ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar, *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525 – 542, out./dez. 2007.
- ANDRADE, Josemberg. M.; LAROS, Jacob. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.23, n.1, p.33 – 42, jan./mar. 2007.
- ANDRADE, Renato Júdice; SOARES, José Francisco O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n.41, p. 379 – 406, set./dez, 2008.
- BABIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução Guilherme Cesarino. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Tradução de: Survey research methods.
- BONAMINO, Alicia; COSCARELI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.91 -113, dez. 2002.
- BUNGE, Mario. *Epistemología: curso de actualización*. Tradução Claudio Navarro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980. Tradução de: Epistemología: curso de actualización.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. Tradução Álvaro Cabral. 10^a ed. São Paulo: Cultrix, 1995. Tradução de: The turning point.
- DEMO, Pedro. *Educação e alfabetização científica*. São Paulo: Papirus, 2010.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ermantina Calvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Tradução de Le discours de la méthode.
- FERRÃO, M. E. et al. O SAEB – Sistema nacional de avaliação da educação básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v.18, n.1/2, jan./dez, p.111 – 130, 2001.
- FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética da ciência*. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. Tradução de: La construction des sciences: introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences.

GOMES, Elba Maria Leite. Avaliação de língua portuguesa do Saeb: da leitura ao letramento. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.17, n. 34, mai. /ago. 2006.

GONÇALVES, Flávio Oliveira; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. *Ensaio: avaliação políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n.61, p. 639 – 662 out./dez.2008.

HESSEN, Joannes. *Teoria do conhecimento*. Tradução de Sérgio Sérvulo da Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução de: Erkenntnistheorie.

JESUS, Cirlene Ribeiro; LAROS, Jacob Aries. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v.3, n.2, p.93 – 106, 2004.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n.51, p. 139 – 172, abr./jun., 2006.

LAROS, Jacob Aries; MARCIANO, João Luiz. Índices educacionais associados à proficiência em língua portuguesa: um estudo multinível. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 7, n.3, p. 371 – 389, 2008.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Traduções de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Tradução de: Na essay concerning human understanding.

LUNA, Sergio Vasconcelos. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação e larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 25, jan./jun, p. 3 – 21, 2002.

POPPER, Karl Raimund. *A lógica da pesquisa científica*. 2^a ed. Tradução de Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 2013. Tradução de: The logic of scientific Discovery.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.79, n. 191, jan./abr., p. 65 – 73, 1998.

RJETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do SAEB. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, jan./abr., p. 143 – 153, 2000.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, España, v. 2, n.2, p.83 – 104, 2004a.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação brasileira: a evidência do SAEB – 2001. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, España, v.12, n.38, ago. 2004b.

SOARES, José. Francisco. Qualidade e equidade na educação brasileira: a evidência do SAEB – 2001. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, España, v.12, n.38, ago. 2004c.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOUZA, Sandra Maria Záquia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

Recebido em 20 de Setembro de 2018

Avaliado em 08 de Outubro de 2018

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JULHO A DEZEMBRO DE 2017

DISSERTAÇÕES (2017/2)

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O EDUCADOR PAULISTA JOÃO AUGUSTO DE TOLEDO (1901-1939)

AUTOR: Rubens Batista da Rocha

DATA: 15/09/2017 – Educação (Mestrado) – 157 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

Profa. Dra. Samira Saad Pulcherio Lancillotti – UFMS

RESUMO: Este trabalho, pertencente à Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED/UFMS, possui como objeto salientar as propostas do educador paulista João Augusto de Toledo (1879-1941) para a organização do trabalho didático. O objetivo geral desta dissertação é analisar como esse educador pensava sobre a organização do trabalho didático. Para tal, serão examinadas a atuação profissional e as obras de João Augusto de Toledo, Didáctica (Nas Escolas Primitárias) de 1934, Escola Brasileira de 1930 e Planos de Lição de 1934 no período compreendido entre 1901 e 1939, no estado de São Paulo, quando foi diretor dos Grupos Escolares de Serra Negra e Rio Claro, lente das Escolas Normais de São Carlos, Campinas e Inspetor Escolar, assistente do Instituto de Educação de São Paulo; além de autor de artigos em revistas educacionais especializadas, e principalmente autor de compêndios a serem utilizados pelos professores normalistas e do ensino primário, materializando assim sua proposta para educação no período

de transição da chamada Escola Tradicional para a Escola Nova. Para a realização da pesquisa utilizamos como método as contribuições de Marx e Engels, além da categoria, a organização do trabalho didático, de Gilberto Luís Alves. Ao longo da realização deste trabalho, ficou notório que o autor investigado, diante do ideal escolanovista, se posicionou assim: primeiro, que seria possível realizar a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova, todavia, seria necessário o apoio estatal, por conta da precariedade das instalações físicas dos prédios e dos recursos pedagógicos existentes ao momento histórico; segundo, a Geografia era a ciência e disciplina com as características fundamentais para a aplicação da Escola Nova; e por fim, que o método intuitivo era o mais evidente e pertinente para ensino de Geografia, conforme, ficou perceptível nas análises dos compêndios do autor investigado.

Palavras-chave: 1. João Augusto de Toledo; 2. Organização do trabalho didático; 3. Escola Nova; 4. Geografia Elementar.

TESES (2017/2)

O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): O REGIME DE COLABORAÇÃO

AUTOR: Leandro Picoli Nucci

DATA: 01/09/2017 – Educação (Doutorado) – 187 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

BANCA: Prof. Dr. José Vieira de Sousa – Unb

Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UFMS

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: A pesquisa tem por objeto o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e como objetivo analisar o regime de colaboração no que se refere à implementação de políticas educacionais conjuntas. O trabalho estendeu-se aos cursos presenciais do PARFOR em âmbito nacional, no período de 2009 a 2014. A amostragem correspondeu a cinco estados, um em cada região da federação brasileira. A primeira etapa constituiu-se no estudo bibliográfico de textos referentes ao federalismo brasileiro, às relações intergovernamentais, às políticas educacionais e ao referencial teórico, bem como no levantamento de documentos e dados relativos ao PARFOR. A segunda fase incluiu a sistematização e a análise dos dados à luz do referencial teórico. A terceira fase consistiu na escrita e revisão do relatório de pesquisa. Partiu-se da hipótese de que as políticas educacionais sofrem determinações de ordem institucional, advindas da organização federativa do território brasileiro. Após os meados dos anos 1990, a dinâmica federativa foi radicalmente alterada, como fruto da reestruturação produtiva, das metamorfoses no universo do trabalho e da adoção do modelo neoliberal de Estado. Houve um movimento de recentralização da federação, que favoreceu a indução da agenda de políticas da União nas unidades subnacionais. No campo educacional, o regime de colaboração restringiu-se à execução de programas educacionais previamente desenhados em âmbito central, em detrimento da decisão conjunta. Conclui-se que a União, ao induzir o PARFOR, estabeleceu padrões nacionais aos quais as unidades subnacionais deviam se enquadrar; nesse ponto, seguiu a dinâmica centralizadora do federalismo brasileiro. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, houve um fortalecimento da gestão local, através do aprendizado ocasionado pela operacionalização da política. A criação de uma arena de pactuação, ainda que limitada à operacionalização do PARFOR, representou um avanço para o amadurecimento das relações intergovernamentais na área educacional, além de condição necessária, mas não suficiente, para a consolidação do regime de colaboração. A ação indutora e coordenadora da União, por meio da cooperação técnica e financeira, demonstrou-se um dos elementos indispensáveis para o enfrentamento das desigualdades federativas na área educacional, uma vez que os estados e municípios apresentam diferentes graus de autonomia para responder às suas próprias demandas por formação de professores.

Palavras-chave: Federalismo. Políticas educacionais. Regime de colaboração. Parfor.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS MEANDROS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE - MS

AUTORA: Katiuscia Oshiro

DATA: 04/09/2017 – Educação (Doutorado) – 151 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucrcia Stringheta Mello – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Anamaría Santana da Silva – UFMS

Prof. Dr. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas – UnB

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Comes Cintra – UFMS

Profa. Dra. Ruth Pavan – UCDB

RESUMO: A tese trata da especificidade da coordenação pedagógica para escola de tempo integral. Contextualiza-se em uma escola municipal de tempo integral do município de Campo Grande – MS, ou seja, no contexto escolar onde ocorre a ação formadora dos coordenadores frente aos professores, atores principais da ação de ensinar e aprender. Defende a necessidade de formação permanente como trabalho articulado e promovido pelo coordenador pedagógico durante o horário de trabalho por meio de HTPA e HTPC. A metodologia de cunho qualitativo utiliza a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, e FRANCO 2008) para depreender as categorias de análise de entrevistas e questionários obtidos com dezenove professores, quatro coordenadores pedagógicos e dois diretores escolares, tendo com pré - requisito a permanência mínima de dois anos letivos na instituição. Os sujeitos da pesquisa apresentam um perfil com formação superior e atualização constante. As categorias destacam a importância das atribuições do coordenador pedagógico como formador e parceiro do professor nas ações educacionais. As implicações da formação no contexto escolar em uma escola de tempo integral, escola em tempo integral para o discente e docente, o que contribui para formação integral do aluno e do professor. E o acúmulo de atribuições do coordenador pedagógico emergiu durante as entrevistas, sendo este um grande desafio a ser superado na organização da escola. As implicações da coordenação pedagógica na representação dos sujeitos apontam que o coordenador pedagógico deve ser o ator que promove a formação pedagógica do docente, mas ainda é preciso mudanças no contexto escolar, para que de fato esse profissional desempenhe essa ação.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; escola de tempo integral; formação no contexto escolar.

A DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM MATEMÁTICA: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (2008 e 2012)

AUTORA: Heloisa Laura Queiroz Gonçalves da Costa

DATA: 06/09/2017 – Educação (Doutorado) – 162 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carmen Lúcia Brancaglion Passos – UFMS

Profa. Dra. Claudia Valentina Assumpção Galian – USP

Profa. Dra. Constantina Xavier Filha – UFMS

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UFMS

RESUMO: Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudo documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente. Neste contexto, estudamos e analisamos um conjunto de três documentos curriculares propostos para a Educação Básica no componente Matemática, particularmente para as etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, organizados/publicados por duas redes de ensino, a saber: Estadual de Mato Grosso do Sul (2012) e Municipal de Campo Grande MS (2008). Diante disso, objetivamos desvelar a intenção curricular, no tocante aos conhecimentos científicos selecionados, assim como em suas formas prescritas de acesso, traduzindo as competências matemáticas necessárias, no desenho do tipo de aluno que se pretende formar e, em última instância, indicando os conhecimentos entendidos como poderosos, neste processo. Para tanto, nosso desenho metodológico orientasse pelas técnicas da pesquisa bibliográfico-documental, ancoradas em chaves de análise, entendidas aqui como categorias que permitem problematizar os conhecimentos selecionados e os conteúdos ofertados nos documentos curriculares, a partir de “lugares” epistemológicos, que transitam entre os campos

educativo (teoria crítica do currículo) e matemático (escolar). Nesse exercício, aprendemos que os conteúdos selecionados para estas etapas da Educação Básica, ainda, se configuram como conhecimento dos poderosos, próprios daqueles que dominam a Matemática. E, diante disso, permanece o questionamento, isto é, se estes conhecimentos também conferem poder aos que dele se apropriam, possibilitando a ocupação de novas posições no espaço de lutas, que difere os sujeitos.

Palavras-chave: Currículo. Matemática. Ensinos Fundamental e Médio. Conhecimento Poderoso.

MONOPOLIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL POR MEIO DE PROCESSOS DE FUSÕES E AQUISIÇÕES: O GRUPO UNIESP EM QUESTÃO

AUTORA: Tarcísio Luiz Pereira

DATA: 19/09/2017 – Educação (Doutorado) – 225 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Elcio Gustavo Benini – UFMS

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real – UFGD

Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves – UFPA

RESUMO: Fusões e aquisições fazem parte do mundo corporativo capitalista, visando à adequação de recursos, do porte e da estrutura das empresas ao mercado. O que move o capital é a procura por lucros. Para tal, fusões e aquisições aparecem na etapa do capitalismo monopolista, que se caracteriza pela concentração/centralização do capital, com a fusão/reagrupamento de capitais em todos os setores. Essa também é a forma assumida pelas empresas capitalistas no campo educacional, no Brasil. Nesse sentido, esta tese, alocada na Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campo Grande, tem como objeto a monopolização do ensino superior privado sendo seu objetivo geral analisar as novas configurações e os processos de aquisições e fusões ocorridos neste setor. Para tanto, elege-se como lócus de pesquisa o grupo educacional União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo – Uniesp – que vem expandindo seus negócios na última década, com aquisições de novas Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP's). Para tanto, selecionou-se unidades de ensino mantidas pelo grupo, sendo respectivamente uma lotada no interior do Estado de São Paulo e duas na cidade de São Paulo (capital). Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizam-se, além da pesquisa documental, as entrevistas com funcionários, docentes e gestores do Uniesp. Os resultados apontam que a expansão no ensino superior privado no Brasil, assim como os processos de fusões e aquisições ocorridos no setor com a instrumentalização do Estado que, por meio de regulamentações, possibilitou a valorização e o controle sobre a educação (mercadoria) superior, buscaram da mesma forma que os empresários da indústria e do comércio exercer a garantia de superlucros e valorização do capital neste espaço, o da educação/ensino superior. Neste cenário, tem surgido novas forças competitivas que quebram o monopólio geográfico, regional e local no mercado de ensino superior privado levando a uma reestruturação, o que pode implicar no desaparecimento de faculdades e universidades de pequeno e médio porte por conta de maior concentração no setor, com aporte expressivo do capital internacional.

Palavras-chave: Monopolização. Ensino Superior Privado. Fusões e Aquisições. Uniesp.

RETRATOS DA MERITOCRACIA ESCOLAR: DAS IGUALDADES E DESIGUALDADES COMO EXPRESSÕES DA (IN)JUSTIÇA

AUTORA: Rosana Sant'Ana de Moraes

DATA: 22/09/2017 – Educação (Doutorado) – 164 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Prof. Dra. Ione Ribeiro Valle – UFSC

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Profa. Dra. Katia Cristina Nascimento Figueira – UEMS

Profa. Dra. Lucrécia Stringhetta Mello – UFMS

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto – USP

RESUMO: Este estudo faz parte do programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que tem como objetos de estudos, a escola, o currículo e a cultura escolar. Diante disso, apresenta como objeto de investigação as práticas curriculares, que orientam o processo de seleção e hierarquização dos agentes escolares no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) e, nessas práticas, as (in) justiças escolares. Assim, os objetivos são analisar se o mérito individual e as premiações que dela advém são impedimento para que o colégio distribua equitativamente o conhecimento, localizar estratégias educacionais voltadas para uma distribuição justa do conhecimento escolar, em uma perspectiva de igualdade e desvelar a eficácia das estratégias voltadas ao aluno com dificuldade de aprendizagem no CMCG. A justiça educativa, no caso deste estudo, se relaciona às estratégias que a escola põe em prática, a fim de minimizar as desigualdades que ela própria cria. Nesse sentido, trabalhamos com a hipótese de que tal relação, após as reformas educacionais da década de 1990, encontra-se determinada por tentativas de ocultação, ou secundarização, do mérito em nome de uma escola menos desigual, cujo princípio está articulado à proposição de uma escola e um currículo mais justos. Os questionamentos elaborados para este processo estão inseridos em um contexto de análise da relação entre escola e currículo, no que tange às possibilidades de uma distribuição menos desigual do conhecimento escolar. Os conceitos-chave para explicitar a problemática de investigação são a meritocracia, a igualdade de oportunidades e a justiça educativa. O desenho metodológico orienta-se por um conjunto de fontes documentais, a saber: os documentos oficiais (Leis, Regulamentos, Decretos e Portarias); e, os documentos, também oficiais, mas internos ao Colégio Militar de Campo Grande (Plano Geral de Ensino, Regimento Interno, histórico escolar, estatísticas de reprovações, testes de sondagem, atas de conselhos de classe e conselhos de ensino). Para efeitos práticos, consideramos a totalidade dos documentos como “documentos curriculares” e, como diferenciação, usamos os termos “documentos oficiais” e “documentos internos”. Nos documentos oficiais, estabelecemos a análise do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) como um espaço de inter-relação entre dois campos distintos, o educativo e o militar, e justificamos utilizando conceitos Bourdiesianos em que o ethos militar constitui habitus específico na escola básica militar, que influencia a geração de doxa e nomos diferenciados tornados evidentes nas escolhas curriculares dentro do SCMB e no CMCG, colégio que faz parte do Sistema. Concluímos que a valorização do mérito individual e as premiações que dela advêm, não são impedimento para que o CMCG distribua equitativamente o conhecimento, já que no Sistema é vista como um estímulo para a busca pelo conhecimento e, em consequência, para a permanência nesse grupo seletivo. Contudo, percebemos que as estratégias educacionais voltadas para uma distribuição justa do conhecimento escolar têm uma perspectiva de busca de igualdade mais voltada para o objetivo de não baixar a “qualidade” educacional que é tradição do Sistema e que faz com que o campo militar se destaque entre os demais campos sociais. Dessa forma, as estratégias voltadas ao aluno com dificuldade de aprendizagem no CMCG não são eficazes, pois os alunos que dependem somente dos dispositivos de recuperação oferecidos pelo colégio não obtêm o mesmo resultado positivo que aqueles que usam seus próprios meios para a efetiva aprendizagem.

Palavras-chave: Escola Justa. Justiça Educativa. Igualdade de Oportunidades. Meritocracia escolar. Colégio Militar de Campo Grande.

EDUCAÇÃO, CULTURA E HABITUS FRONTEIRIÇO NA MEMORIALÍSTICA DE HÉLIO SEREJO

AUTORA: Alice Felisberto da Silva

DATA: 22/09/2017 – Educação (Doutorado) – 229 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza – UFMS

Profa. Dra. Katia Cristina Nascimento Figueira – UEMS

Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira – UFMS

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares. Nela, busca-se compreender a constituição de um habitus fronteiriço a partir da análise dos registros de Hélio Serejo, o “memorialista da fronteira”. O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender a constituição de um habitus fronteiriço nas práticas sociais, culturais, educativas e religiosas dos grupos sociais que viviam na fronteira no período retratado pelo memorialista Hélio Serejo – final do século XIX e início do século XX. Para tanto, estabelecem-se como objetivos específicos: 1) Extrair das obras de Hélio Serejo elementos que revelem o processo educativo e as práticas sociais, culturais, educativas e religiosas do ser (homem/mulher)

fronteiriço; 2) Caracterizar o modo de vida desses agentes configurando-os como um grupo social com suas singularidades; e 3) Analisar se a singularidade do modo de vida desses grupos constitui um habitus de grupo, próprio da fronteira Brasil-Paraguai retratadas na obra de Hélio Serejo. O percurso metodológico consiste numa revisão bibliográfica e na análise de conteúdo das obras do referido memorialista. A perspectiva teórica adotada é a Teoria da Prática, desenvolvida por Pierre Bourdieu. Foi possível extrair dos registros de Serejo elementos que revelam que as práticas sociais na fronteira naquele momento histórico constituíram um modo de ser e estar singular, a partir das intensas trocas culturais ali desenvolvidas. Observa-se que são necessários mais estudos sobre outros contextos de fronteira de modo a elucidar como se manifesta esse habitus fronteiriço, em diferentes lugares e momentos históricos.

Palavras-chave: Bourdieu. fronteira. memória. habitus fronteiriço.

PROFESSORES NA REDE: FACEBOOK E MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

AUTORA: Joelci Mora Silva

DATA: 06/12/2017 – Educação (Doutorado) – 232 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Bento Duarte da Silva – UMinho

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago – UCDB

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

RESUMO: Diante do crescimento significativo das redes sociais online, sobrevieram inquietações acerca da possibilidade de sua inserção na educação escolar. Assim, entender quais os aspectos são evidenciados no processo de ensino e aprendizagem, considerando a inserção do Facebook nas atividades docentes como um ambiente para a mediação, foi a questão que norteou os momentos de estudo. Esse trabalho teve, portanto, como objetivo principal, investigar o potencial contributivo do Facebook nas atividades docentes, ao utilizar seu recurso Grupos como um ambiente para a mediação, na apropriação do conhecimento. O percurso metodológico compõe-se inicialmente do inventário e da análise das produções científicas existentes, que investigaram a interlocução dos temas propostos, com a finalidade de conhecer outros olhares. Em um segundo momento, teve lugar o estudo de campo em uma escola pública municipal na cidade de Campo Grande-MS, realizado com dezessete professoras do ensino fundamental, ocorrido entre os meses de abril e novembro de 2015, que usou como procedimento a pesquisa colaborativa com abordagem sócio-histórica. Os instrumentos de coleta escolhidos foram as entrevistas semiestruturadas, assim como atividades e registros provenientes das oficinas de aprendizagem: discussões online, exercícios, roda de conversa, grupos no Facebook e caderno de campo. A técnica denominada Análise de Conteúdo foi usada para a análise dos dados obtidos. As discussões nasceram dos momentos descritos e foram direcionadas pelos conceitos que integram a Teoria Histórico-Cultural, embasadas pelos postulados de Vygotsky e de seus pares, bem como pelos ensinamentos dos estudiosos da área de Educação e Tecnologia Educativa. Como resultado, destaca-se que ainda existe resistência diante das tecnologias de comunicação e informação usadas na/para educação escolar. Em relação ao Facebook, ao ser considerado o aumento de volume de trabalho para expandir as dimensões de tempo e espaço das atividades docentes, houve oposição da maioria das professoras, mesmo sendo observado que sua utilização encorajou a interação do grupo, com socializações e atividades coletivas. Infere-se que seu uso demanda uma mudança significativa nas relações e práticas tradicionais. Conclui-se por fim, que a possibilidade de ampliar o contato professor-aluno via interação digital, quando se utiliza o Facebook como ambiente mediador, tem o potencial de colaborar de maneira significativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Palavras-chave: Educação escolar; Prática docente; Facebook; Teoria Histórico-Cultural.

A RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA ONTOLOGICA ENTRE CAPITAL, ESTADO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIALIZAÇÃO CAPITALISTA

AUTORA: Maria Lucia Paniago Lordelo Neves

DATA: 07/12/2017 – Educação (Doutorado) – 133 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo – UFCE

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

Profa. Dra. Ricardo Pereira de Melo – UFMS

Profa. Dra. Samira Saad Pulcherio Lancillotti – UFMS

RESUMO: Nosso objeto de estudo neste trabalho, parte das pesquisas da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS, diz respeito à relação entre educação, capital e Estado, priorizando o manual didático como instrumento hegemônico de mediação no processo de educação formal. O objetivo central desse estudo é investigar a natureza da relação capital, Estado e educação formal, particularmente o manual didático, na sociedade de classe capitalista, apontando as suas articulações estabelecidas para o atendimento às necessidades de reprodução do capital, considerando a sua etapa atual. Na compreensão e apreensão do método de conhecer a realidadeposta, o que implica a educação, o capital e o Estado, nosso pressuposto funda-se no pensamento marxiano, sem com isso negar o que foi construído historicamente pela humanidade, o que seria um contrassenso da perspectiva adotada. Assumimos como método de investigação o materialismo histórico dialético por ser imprescindível ao trabalho científico, pois deixa o campo da especulação e se detém no campo do real, do concreto, como condição prévia e efetiva. No desenvolvimento da pesquisa, tomamos como fundamento teórico a análise das bases materiais do modo de produção capitalista, para conhecer como, por quais vias, por quais mediações, os homens fazem a totalidade de sua história. Embora tenhamos tomado como prioridade as obras de Marx e Engels, também são parte do nosso referencial os escritos de Lukács e Mészáros. Nossa investigação indicou que a contribuição da educação para a destruição do capital, está nas atividades educativas que desenvolvam a consciência revolucionária, não perdendo de vista o fim que se deseja alcançar – a transformação radical da sociedade. É imprescindível para a superação da propriedade privada e do capital, a consciência de que a única forma de alcançar o “reino da necessidade” (trabalho associado) e o “reino da liberdade” (tempo livre) é a destruição do sistema de exploração do trabalho alheio.

Palavras-chave: Educação. Capital. Estado. Manual didático.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: MOBILIDADE E PRODUTIVIDADE DOCENTE (2010-2016)

AUTORA: Flavia Melville Paiva

DATA: 12/12/2017 – Educação (Doutorado) – 178 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno – UEMS

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacobelli – Unicamp

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

RESUMO: A presente tese, parte da produção da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do PPGEd/FAED/UFMS, tem como objeto as estratégias de internacionalização que foram utilizadas pelos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, considerando a mobilidade e a produtividade internacionais docentes, no período de 2010-2016. A tese com a qual se trabalha nessa pesquisa é que as políticas de educação, ciência e tecnologia relacionadas ao incentivo da internacionalização na pós-graduação brasileira tendem a priorizar determinadas áreas de conhecimento em detrimento de outras, levando-se a padronizar a concepção de ciência e não considerando as desigualdades entre elas. Portanto, buscamos estudar como a área inicialmente conceitua o termo internacionalização da pós-graduação e vem construindo suas estratégias para alavancar este processo nos programas. Os procedimentos metodológicos propostos foram: a) estudo do estado do conhecimento sobre internacionalização da pós-graduação brasileira na área de conhecimento Educação; b) pesquisa documental, visando a análise quantitativa e qualitativa das políticas públicas brasileiras para a internacionalização da pós-graduação em especial os documentos: Plano Nacional de Pósgraduação 2011-2020 (PNPG) produzido pelo Ministério de Educação (MEC); a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015 e 2016-2019 (ENCTI) do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), para o estudo da evolução do tratamento da internacionalização ao longo dos seis anos propostos para estudo; as Fichas de Avaliação (triênios 2007-2009 e 2010-2012) e o Documento de Área do Sistema Nacional de PósGraduação da Capes para a área Educação (SNPG) (2010, 2013 e 2016), constantes do processo avaliativo da pós-graduação no

Brasil, além dos dados divulgados pelos programas na Plataforma Sucupira; c) análise do Currículo Lattes dos professores lotados nos programas de pós-graduação no período de 2010-2016; e d) entrevistas diretivas com roteiro semiestruturado com os coordenadores e ex-coordenadores dos programas elencados para o mesmo período. Com o estudo, chegamos a dados que apresentam como a área de conhecimento Educação tem tratado sua internacionalização, questionando a necessidade ou não de adequar-se à exigência Capes para avaliação de níveis de excelência da área (conceitos 6 e 7 do SNPG), desenvolvendo estratégias para otimizar seus objetivos no uso das políticas disponíveis, tanto públicas quanto as inerentes às instituições de ensino superior a que estão vinculadas, e como tem planejado a continuidade de seu processo de internacionalização. A análise comparativa das entrevistas apresentou conceitos ora coincidentes, ora convergentes quanto à visão e conceituação do termo internacionalização e suas subcategorias; no entanto, as estratégias tenderam a seguir o mesmo padrão de trabalho, com algumas especificidades no encaminhamento de escolhas na formação de parcerias internacionais, mostrando que as estratégias mais utilizadas pelos PPG em Educação considerados de excelência foram a mobilidade docente, principalmente a realização de estágio pós-doutoral; e as publicações em periódicos internacionais. Isso não é coincidente com o proposto no PNPG e ENCTI, que valorizam sobretudo os projetos de pesquisas internacionalizados, capazes de gerar produtos que se insiram na economia internacionalizada do século XXI, o que contribui para ser atribuído o estatuto de prioridade 2 para a área de Educação, pela CAPES.

Palavras-chave: Internacionalização, Pós-graduação em Educação, Política Educacional.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológicas referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através do editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recentemente concluídas de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos árabicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excluídos os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a)s autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais dos trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/as/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / FAED / UFMS

Câmpus da UFMS - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio faed@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616

e-mail: fabiany.tavares@ufms.br

DOSSIÊ
CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

LA FIGURACIÓN ESTABLECIDOS Y MARGINADOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO
Lucas F. Krotsch

TRAJETÓRIA DE EGRESOS DO ENSINO SUPERIOR:
UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICO-FIGURACIONAL
Reginaldo Célio Sobrinho, Edson Pantaleão & Silvani da Silva Wingler

UN ACERCAMIENTO A LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS:
EXPERIENCIA, FIGURACIONES Y ESCENARIOS
Diego Mauricio Barragán Diaz

EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA DITADURA CIVIL-MILITAR:
COMPORTAMENTOS CIVILIZADOS
Tony Honorato & Daniele Cristina Frediani Gusmão

MENINAS, MULHERES E FEMININO:
A EDUCAÇÃO E OS MODELOS CIVILIZADOS NA INFÂNCIA
Magda Sarat

SOPHIE CHRIST: CÓDIGOS DE CONDUTA DA JUVENTUDE FEMININA
Rita de Cássia Luiz da Rocha & César Romero

DEMANDA CONTÍNUA

UM DIÁLOGO ENTRE NORBERT ELIAS E MICHEL DE CERTEAU:
ANÁLISE DAS "PRÁTICAS FIGURADAS" EM PRODUÇÕES ACADÉMICAS COMO
PRODUTORAS DE UM DISCURSO HISTORIográfICO SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO
Fernando Vendrame Menezes

O ENSINO DE CIDADANIA A PARTIR DA ACESSIBILIDADE URBANA
Edna Maria Ferreira de Almeida

ANÁLISE ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DO EMPIRISMO
PARA A PESQUISA NA ÁREA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA
Fábio Alexandre Ferreira Gusmão, Andréa Karla Ferreira Nunes & Simone Silveira Amorim

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
JULHO A DEZEMBRO DE 2017

ISSN 1413-0963



9 771413 096003