

diennu
Ott
raa

(8)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA
Liane Castro de Araujo

EDITORAS ASSOCIADAS
Fátima Aparecida de Souza
Maria Cecília de Paula Silva
Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO
Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: + 55 71 3283 7272
revista.entreideias@ufba.br
www.revistaentreideias.ufba.br
www.faced.ufba.br

A Revista *entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Liane Castro de Araujo - Editora
Editoras Associadas: Fátima Aparecida de Souza, Maria Cecília de Paula Silva, Vanessa Sievers de Almeida
Editora colaboradora: Marta Lícia Teles Brito de Jesus
Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)
Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)
Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)
Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)
Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)
Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)
Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)
Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)
Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)
David Le Breton (Doutro em Sociologia, Université de Strasbourg, França)
Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)
Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)
Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)
Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)
Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)
Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)
Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)
Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)
Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)
Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)
Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)
Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)
Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)
Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)
Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)
Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)
Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)
Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)
Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)
Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)
Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFSCar, Titular aposentado)

COMITÊ EDITORIAL

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo (editora)
Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza (editora associada)
Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva (editora associada)
Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida (editora associada)
Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima
Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos
Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas
Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza
Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas
Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Profa. Dra. Marize Souza Carvalho
Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto
Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel
Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro
Profa. Me. Verónica Domingues Almeida
Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho
Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 8, n. 3, set/dez. 2019





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Josias Almeida Jr.

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

A produção acadêmica sobre práticas de leitura na escola: análise de teses e dissertações	
Luciene de Cassia de Santana.....	7
“Ela só quer jogar o futebol dela”: quando meninas brincam e tensionam a supremacia masculina e as expectativas de gênero juntos aos meninos no espaço da escola	
Artur Oriel Pereira	31
Práticas educativas da capoeira no século XX: reflexões a partir de aspectos biográficos de mestres da arte	
Sammia Castro Silva	
José Gerardo Vasconcelos	48
Incentivo à cultura surda nos processos educacionais: experiência visual e desenvolvimento linguístico em foco	
Ana Dorziat	
Maiane Machado de Moraes	
Luzenice Simey Macedo de Carvalho	
Lucas Romário	69
Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência em Educação Física	
Bárbara Turra	
Catia Silvana da Costa	
Fernanda Rossi	87
A disciplina escolar na década de 1940: aspectos da interdependência entre Escola e Estado	
Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão	
Ricardo de Figueiredo Lucena.....	109
Instruções para os autores	122

A produção acadêmica sobre práticas de leitura na escola: análise de teses e dissertações

Resumo: Este artigo apresenta as reflexões e possíveis diálogos acerca das teses e dissertações defendidas entre os anos de 2009 a 2012 em instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil no que tange às práticas de leitura e letramento na escola pública. A fundamentação teórica se sustentou em Bakhtin (2000), Solé (1998), Possenti (1996), Kleiman (1995), Freire (1983, 1995), Orlandi (1988). Como procedimento metodológico utilizou-se: levantamento de teses e dissertações, categorização e análise crítica dos trabalhos. A pesquisa foi realizada a partir da consulta no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) cujas palavras-chave se concentraram em práticas sociais de leitura, leitura na escola, leitura e letramento na escola. Obteve-se, inicialmente, um banco de dados de 203 trabalhos, cujo recorte focalizou as práticas de leitura para os Anos Finais do Ensino Fundamental II, e por fim, resultando em 35 teses e dissertações. A análise dos trabalhos apontou que o ensino da leitura não se restringe ao conhecimento epistemológico, às estratégias de leitura, mas se entrelaça com a cultura local dos alunos, com práticas de letramento valorizadas e desvalorizadas no contexto educacional, com a formação do professor, com os materiais didáticos e, sobretudo, com a concepção do que significa ensinar a ler, a formar leitores frente às grandes transformações culturais e sociais ocorridas na sociedade contemporânea nas últimas décadas.

Palavras-chave: Práticas Sociais. Letramento. Leitura. Escola Pública.

Luciene de Cassia de Santana
Secretaria de Estado da Educação
– SP
santanaluciene@hotmail.com

1 Introdução

É inegável o crescimento da democratização do acesso à escola pública nas últimas décadas. A educação brasileira passou por grandes transformações – o número de matrículas dos alunos provenientes de classes socioeconômicas menos favorecidas cresceu gradativamente (BEISIEGEL, 2005) desde a pré-escola até o ensino superior, mas no que se refere à capacidade de formar leitores proficientes e críticos, lamentavelmente a instituição escolar, em sua maioria, ainda não atingiu os seus objetivos, haja vista o baixo desempenho dos alunos em relação à leitura. (INEP, 2016)

Diante desse cenário, de acordo com a quarta edição da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* (2015), as percepções, representações e valorização da leitura se associam, principalmente, à ideia de que a “leitura traz conhecimento”. Já representações negativas da leitura, como ocupar muito tempo, ser cansativa e obrigatória, são mencionadas em proporções significativamente inferiores às representações positivas. Quanto mais alta a renda, maior a

proporção dos que declaram que gostam muito de ler em relação aos que gostam um pouco ou não gostam. Depreende-se, portanto, que as representações de leitura e os fatores socioeconômicos se engendram nesse processo, uma vez que a escolaridade e a classe social parecem influenciar direta e indiretamente o acesso à cultura escrita em diferentes suportes, bem como o perfil do leitor, a compra de livros, o acesso a bibliotecas, aos locais nos quais o ato de ler se operacionaliza:

[...] bibliotecas públicas locais são conhecidas por 55% dos entrevistados, e essa proporção aumenta na medida que aumenta o nível de escolaridade. A maior escolaridade do indivíduo, como já foi apontado, indica uma maior diversidade de materiais lidos, mas também pode influenciar no tipo de relação que ele estabelece com a leitura. Pessoas com maior nível de escolaridade tendem a ter maior habilidade leitora, o que lhes permite desenvolver outras relações com a leitura para além do seu uso instrumental. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 133)

Diante disso, justifica-se repensar sobre o papel das práticas de ensino da leitura no âmbito escolar, desde o papel do professor como mediador (VYGOTSKY, 2010) da leitura em sala de aula, perpassando a dialogicidade (BAKHTIN, 2012) entre a cultura escolar e a cultura do alunado, o contexto sócio-histórico de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, as estratégias de leitura, até os diferentes espaços nos quais a leitura possa ser fomentada, propiciando deste modo, a formação de leitores.

Portanto, é relevante compreender como se produz os sentidos da leitura, em quais condições, perspectivas e objetivos o ensino deste objeto se concretiza, quais as implicações pedagógicas, linguísticas, sociais para quem ensina e para quem aprende.

Como ensinar a leitura para que o aluno seja capaz de compreender, de interpretar, de ler nas entrelinhas, de realizar inferências, antecipações, de dialogar com as múltiplas linguagens – cinema, teatro, tecnologia, literatura? A educação não pode ignorar as concepções de Bakhtin (2000), de que as relações dialógicas podem resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, o embate, a recusa, etc., ou seja, ensinar alguém a ler a partir de muitos vieses, de inúmeras possibilidades de interpretação, já que não há apenas uma leitura possível quando nos deparamos com um texto. Ler significa tomar parte no diálogo, fazer perguntas,

buscar respostas, inferências, antecipações e só a partir do diálogo com o mundo, com a vida, com as relações interpessoais é que o sujeito participa integralmente desse processo. Por isso soa muito coerente quando Bakhtin (2012, p. 296) diz: “[...]eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim”.

O ato de ler envolve aspectos relativos à incompletude, à intertextualidade, ou seja, a noção de que a leitura de um texto suscita o diálogo com outros textos possíveis, existentes e até imaginários, portanto não é um processo estanque, estático e monológico. Compreender é saber que o sentido pode ser outro. (ORLANDI, 1988)

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura. Assim, para que o aluno lê? Como se lê? Quais os objetivos da leitura? Quais as estratégias de leitura para que o sujeito-leitor adentre no mundo da ficção, do entretenimento, da cultura, de encontros e desencontros, de idas e vindas, dialogando com a vida, com o mundo ao seu redor? Em quais espaços é possível ensinar a leitura? Quais gêneros discursivos devem ser incorporados na grade curricular?

Dito de outra forma, a leitura como um ato social, que não se concretiza, efetivamente, em ações aleatoriamente isoladas, já que não se pode desconsiderar as relações de poder, de saber, de conhecimento, de ideologia, de identidade, de tensões, de legitimidade no que diz respeito ao ensino das práticas de leitura na escola, por isso “[...]ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1983, p. 79) Assim, este processo se caracteriza pelas influências externas e internas, dependendo dos espaços, dos contextos específicos e em quais condições o ensino da leitura é disseminado.

Com o intuito de refletir e de problematizar o ensino da leitura na educação básica, sobretudo para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões e possíveis diálogos acerca das teses e dissertações defendidas entre os anos de 2009 a 2012 no Brasil no que concerne às práticas de leitura desenvolvidas na escola, não apenas na sala de aula, mas em outros espaços como sala de leitura ou biblioteca escolar. O trabalho tem como referencial teórico autores como Bakhtin (2000), Geraldi (1993), Solé (1998), Possenti (1996), Freire (1983), Orlandi (1988).

Como procedimento metodológico utilizou-se: levantamento de teses e dissertações, categorização e análise crítica dos trabalhos, delimitando a análise a partir da leitura dos resumos, identificando os problemas de pesquisa, os objetivos e os resultados consolidados. A pesquisa foi realizada no banco de dados da Capes,¹ cujas palavras-chave se concentraram em práticas sociais de leitura, leitura na escola pública, leitura e letramento na escola. Obtivemos um banco de dados de 203 trabalhos, porém ao optarmos pelo recorte das práticas de leitura com foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, sistematizamos 34 teses e dissertações.

2. Análise de teses e dissertações sobre práticas de leituranos anos finais do ensino fundamental (2009 a 2012)

A partir da leitura sistemática dos resumos das teses e dissertações, preliminarmente, é possível dizer que o objeto de investigação “leitura” caracteriza-se pela multidisciplinaridade de várias áreas do conhecimento—Educação, Biblioteconomia, Sociologia, Psicologia da Educação, Crítica Cultural, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem, Teoria da Comunicação, dentre outros.

Portanto, o ensino da leitura na escola suscita inúmeras possibilidades de compreensão, seja no que se refere aos suportes, do digital ao suporte físico; aos gêneros textuais; à utilização dos materiais didáticos; leitura de imagens; compreensão textual, seja nas concepções docentes acerca da formação de leitores e de práticas pedagógicas; relações sociais nas quais os alunos estão inseridos – comunidade local, ambiente familiar, ambientes de lazer, de entretenimento –, resultando na influência das práticas e hábitos de leitura na sala de aula e perpassando outros espaços como salas de leitura e biblioteca escolar, além de práticas e eventos de letramento no cotidiano escolar e social, tendo em vista que os usos da escrita e leitura estão ligados ao contexto, à situação, e, portanto, determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, como bem pontuado por Kleiman (1995).

Em outras palavras, o objeto leitura envolve aspectos cognitivos, afetivos, linguísticos, ideológicos, discursivos, sócio-históricos, não se restringindo apenas ao conteúdo que será lido, como será lido, já que ler supõe além da decodificação, a compreensão textual, as

experiências vividas, o conhecimento prévio, a visão de mundo, as dificuldades de aprendizagem, os embates entre culturas escolar e local, interação entre texto-sujeito-leitor.

Dito de outra maneira, “[...] leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. (ORLANDI, 2002, p. 9)

Face a essas considerações sobre o processo de ensino de leitura, letramento e práticas sociais acerca do ato de ler na escola pública, apresentamos, a seguir, relação de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2009 a 2012 em instituições de ensino superior públicas e privadas, no intuito de ampliarmos a discussão sobre essas temáticas.

Quadro1- Categorização das teses e dissertações (2009 a 2012) sobre práticas de leitura no contexto escolar para o Ensino Fundamental – Anos Finais

Categorias	Autores	Número de Trabalhos
Práticas de leitura em diferentes suportes	Lovo (2012).	1 Dissertação
Culturas escolares e culturas sociais	Teixeira (2012); Ibiapina (2011);	2 Dissertações
	Almeida (2009).	1 Tese
Influência da família e subjetividade nas práticas de leitura	Santos, Aparecida de Fátima Amaral dos (2012); Benites (2010).	2 Dissertações
Práticas de leitura e letramento	Silva (2012), Cunha (2011);	3 Dissertações
	Costa (2010), Alves (2011)	1 Tese
Leitura e gêneros textuais	Moraes (2012); Oliveira, T. de (2012);	5 Dissertações 1 Tese
	Dantas (2011); Casteluber (2012);	
	Rosa (2010);	
	Rossi (2010).	
Práticas de leitura nos livros didáticos	Villa (2012); Rocha (2012); Felicíssimo (2009).	3 Dissertações
Leitura e formação de leitores	Paes (2012); Delorenzi (2011); Abreu (2011); Catarino (2009);	5 Dissertações
	Rocha (2010); Abreu (2011).	
Leitura e compreensão textual	Baptista (2012).	1 Dissertação,

Concepções docentes acerca das práticas de leitura	Dias (2012); Fantini (2009).	2 Dissertações
Leituras de Imagens	Santos, E. F. dos (2012).	1 Dissertação
Leitura em diferentes espaços: sala de leitura e biblioteca escolar	Polido (2012); Carmo (2012); Barbosa (2009).	2 Dissertações 1 Tese
Discurso sobre leitura	Gurjão (2009); Almeida (2010).	1 Dissertação 1 Tese
Leitura Literária na escola	Soares (2008); Caires (2012).	2 Dissertações
Total		30 Dissertações 5 Teses

FONTE: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

2.1 A leitura no contexto das mudanças sociais e culturais na contemporaneidade

As transformações culturais e sociais ocorridas nas últimas décadas, sobretudo no âmbito tecnológico acabam influenciando direta e indiretamente as práticas de leitura na sociedade; e sendo a escola uma instituição social não há como desvincular esses aspectos no processo de ensino da leitura, como bem observou LOVO (2012, p. 36):

[...] as redes sociais disseminam informações de todos os tipos. O espaço virtual tornou-se um lugar importante de comunicação cotidiana, em que os jovens de faixa etária entre 11 e 18 anos podem facilmente e quase sem custo, ter acesso a dados localizados nos mais distantes pontos do universo [...] e, portanto a leitura que os alunos realizam no *facebook* pode revelar como o sujeito aluno se constrói, seus modos de pensar e agir no mundo, entretanto os resultados da pesquisa apontaram que essas práticas ainda não estão completamente sistematizadas como meio de prática reflexiva e de interpretação mais apurada.

Não se pode negar que nas últimas décadas, a sociedade transformou-se significativamente no que se refere ao uso das tecnologias, dos meios de informação e comunicação, contribuindo para que o acesso às informações ocorra mediante um simples *click*. Como lidar com estas mudanças na escola quando o objetivo é ensinar a ler? Outro ponto a ser comentado diz respeito à concorrência desleal das redes sociais, dos equipamentos eletrônicos –TV, internet,

celulares de última geração, computadores... – que parecem ocupar o tempo, o espaço e os momentos de concentração que, *a priori*, deveriam ser destinados à leitura.

Como exemplo desse cenário, temos a leitura de imagens, é importante destacar que a leitura se constitui pela somatória de inúmeras linguagens verbal e não verbal. Na sociedade contemporânea, a presença de textos multimodais é recorrente, e como agência de letramento responsável pelo desenvolvimento das capacidades e competências leitoras, a escola precisa incorporar no seu fazer pedagógico este tipo de texto.

Elizangela Fernandes dos Santos (2012) analisou a leitura de alunos de escola pública a partir de textos narrativos com imagens, tendo como arcabouço teórico Bakhtin (1985) e Fiorin (2008). A análise dos resultados demonstrou que ler uma imagem é muito mais que incorporar detalhes, objetos e cenários– é propiciar espaço de negociação entre as posições ideológicas de um sujeito que narra, age e enuncia, propiciando o desenvolvimento de leitores críticos e suscitando novas possibilidades de interação entre as imagens e o texto verbal.

A presença do letramento digital na escola também constituiu objeto de investigação nas teses e dissertações analisadas. Cunha (2011) detectou que os alunos estão inseridos nesse novo contexto, mas que o empoderamento discursivo de grupos que não tem voz na escola acaba gerando muitos conflitos, já que a convivência entre o letramento escolar e as práticas cotidianas dos estudantes nem sempre estão em consonância. Em outras palavras, torna-se difícil o diálogo entre as práticas de leitura dos alunos, suas famílias e o letramento escolar, proporcionando uma visão por parte dos discentes de que suas práticas não são verdadeiras, portanto, instaura-se um conflito entre as experiências culturais valorizadas e as não valorizadas no ambiente escolarizado, o que nos leva a refletir sobre a inclusão/exclusão do conhecimento de mundo desses atores no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

No que concerne às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola, cabe enfatizar o papel do professor no que se refere à formação de leitores. Afinal, é possível ensinar o que não sabemos e motivar o aluno se a leitura não está inserida na vida do docente? Ruth Rocha (2002) corrobora da mesma ideia ao relatar que “Leitura, antes de mais nada é estímulo, é exemplo”.

No que tange à postura do professor em relação à leitura, como contribuir para a formação do leitor, do ensino da leitura na sala de aula? Esse professor que sugere, que solicita a leitura de textos, de livros, como se define como leitor?

Ler é mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. A leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, formação e deleite. Os alunos não vão acreditar que ler – em silêncio, só para ler, sem ninguém lhes perguntar sobre o texto e nem solicitar nenhuma outra tarefa referente ao mesmo – tenha a mesma importância que trabalhar a leitura – se não virem o professor lendo ao mesmo tempo em que eles. (SOLÉ, 1996, p. 90)

A investigação de Abreu (2011) sobre a importância do professor leitor, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura na escola, corrobora a premissa de Ruth Rocha. A formação do leitor (aluno) está estritamente imbricada com a identificação do docente enquanto sujeito que se reconhece como leitor competente, crítico, pois as histórias, as experiências de leitura do sujeito que se dispõe a ensinar a ler são referenciais que atuam direta ou indiretamente na trajetória do ensino da leitura na escola e para além dela:

Acreditamos que para ser professor formador de leitores, o indivíduo deva, em um primeiro momento, se constituir como leitor criando hábitos frequentes de leituras, para que mais adiante possa formar leitores a partir de suas experiências e, assim, incentivar os alunos nessa prática através de estímulos e incentivos, como por exemplo, a indicação de bons textos que levem os alunos a refletirem sobre os contextos sociais em que estão inseridos. (ABREU, 2011, p. 68)

Por outro lado, face à diversidade cultural dos alunos no contexto educacional, é importante considerar que a cultura escolar e a cultura social poderiam dialogar com o processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito ao ensino da leitura e a formação de leitores no campo educacional. Vários pesquisadores se debruçaram sobre o estudo das práticas de leitura que foram sofrendo modificações ao longo do tempo. Almeida (2009) discorre que a interface dos dados e os estudos da leitura e da cultura escolar

mostraram a escola como um espaço construído por uma prática de leitura centrada na realização em voz alta na sala de aula, de leitura extensiva e silenciosa na biblioteca escolar, ou seja, há acordos e tensões entre as práticas constituídas socialmente e as reformulações do currículo. Por isso é por meio da educação que o homem pode chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1983, p. 39)

Sob esta mesma perspectiva, podemos citar Teixeira (2012) e Ibiapina (2011) que investigaram a existência de tensões quando trabalhadas determinadas questões culturais, como por exemplo, a ocorrência de discriminação da variedade linguística entre os alunos, a cultura do erro, a resistência dos alunos referente à cultura da escola. Por isso, os pesquisadores consideram que é um aspecto que exige maior aprofundamento e reflexão coletiva dos docentes para trabalhar no processo de ensino da leitura, uma vez que a leitura é um processo heterogêneo e que envolve aspectos afetivos, cognitivos, sociais e históricos, atuando na construção de identidades do sujeito-leitor.

Isto posto, não se pode desconsiderar que a escola, frequentemente, é uma das principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias de leitura que propiciam o processo de formação do sujeito-leitor, sobretudo para aqueles discentes oriundos de camadas socioeconômicas menos favorecidas, de contextos de vulnerabilidade social, no qual a distribuição dos bens culturais e simbólicos é extremamente desigual.

Diante desse contexto social, Aparecida de Fátima Amaral dos Santos (2012) analisou as representações imaginárias acerca das práticas sociais de leitura e os efeitos ou não de seus pais sobre o desenvolvimento da competência leitora, já que muitos alunos apresentavam desempenhos insatisfatórios em relação aos demais, embora estivessem sendo oferecidas as mesmas oportunidades, os mesmos conteúdos, a mesma didática no que se refere ao ensino da leitura na escola.

A conclusão do autor foi de que os fatores extrassala de aula influenciam na subjetividade dos alunos, provocando a heterogeneidade na aprendizagem. Assim, ler não é apenas uma questão didática, pedagógica, estratégica, mas o ensino da leitura na escola se relaciona com fatores sociais, culturais e econômicos. Importante destacar que o sujeito que está na escola não está no nível zero em

relação à leitura, também é igualmente verdade que muito menos o docente está no grau dez, ou seja, não sabemos tudo, sempre desconhecemos algo, por isso, ao ensinar a ler, a escola não pode menosprezar os conhecimentos e as condições multifacetadas nas quais o aluno e o professor estão imersos. Quem é o sujeito para quem a escola se propõe a ensinar a leitura?

Para Benites (2010) o trabalho com a leitura na escola pode ser entendido como um meio de produção de modos de ser e de agir nas pessoas nos espaços sociais, além de uma prática produtiva de subjetividades, disseminando valores, comportamentos e entendimentos sociais na organização da vida em sociedade.

Compreender o ensino da leitura, a partir do discurso dos professores, para Almeida (2009), implica defender a tese de que a relação entre os sujeitos ocorre pela linguagem, considerando esses atores possuidores de uma voz de conhecimento sobre a realidade e produtores de sentidos. Para a pesquisadora interessava saber o sentido atribuído à leitura, como os professores se percebiam como sujeitos-leitores que assumiam a tarefa de ensinar a leitura na escola e quais suas histórias de leitura.

A discussão do trabalho apontou que a formação dos professores e alunos estaria na responsividade dos formadores como responsáveis dos seus atos na interação social, sua influência no letramento, no desenvolvimento de estratégias de leitura, lembrando que, como já discutido, ler significa tomar parte no diálogo, fazer perguntas, buscar respostas, inferências, antecipações. Como a leitura do aluno na escola e fora dela pode dialogar com o mundo?

Ler, portanto, é um processo de encontros e desencontros, de idas e vindas, de tomada de posições e por isso soa muito coerente a assertiva de que Bakhtin (2000 apud FARACO, 2009, p. 76) “eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim”.

O professor ainda necessita valorizar, em sua prática pedagógica, a linguagem e os conhecimentos de mundo que seu aluno traz consigo e, assim, através da formação continuada, promover o resgate desta proposta, tendo em vista que este sujeito dialógico, que muito antes de ingressar na sala de aula para aprender a ler já fala, já escuta e dialoga com o mundo, com as pessoas, com outras crianças em situações de brincadeiras, de conflitos, de alegria, de tristezas. Desconsiderar essa perspectiva significa propiciar ao aluno, nas instituições educacionais, o ensino de uma língua artificial, mecanizada e fragmentada, não contribuindo para uma

concepção de leitura pluralista e alicerçada na autonomia e na construção de novos saberes.

2.2 A importância da concepção de leitura dos docentes no processo de ensino e aprendizagem

Gurjão (2009) corrobora a necessidade de investigar a leitura ampliando a concepção do que seja ler e como ler, bem como recuperar as histórias de leitura tanto dos educandos quanto dos professores para (re)pensar as práticas de leitura na escola.

Por outro lado, os resultados obtidos demonstraram que os discursos proferidos pelos docentes se contrapõem às preferências dos alunos na escola no que se refere à leitura, bem como afirmam que as práticas pedagógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula não correspondem ao fazer pedagógico no cotidiano escolar efetivamente. Em outras palavras, o que leem os estudantes? Segundo pesquisa de Oliveira (2013) há um forte apelo da cultura de massa presente na prática de leitura dos adolescentes que em vários estratos sociais escolhem o que ler por conta própria. Leituras nas quais as obras foram readaptadas para o cinema, tais como *Harry Potter*, *Saga - Crepúsculo*, *O Senhor dos Anéis*, etc., evidenciando, portanto, que a leitura para os alunos se materializa em outros espaços, em outros tempos, em outras condições que não se restringem apenas à sala de aula e à cultura legitimada pela instituição escolar, denotando-se uma tensão existente entre a representação de leitura da escola, da sala de aula permeada pela obrigatoriedade em contraponto à representação da leitura realizada de forma mais autônoma.

Fantini (2009) discorre sobre como conceber o ensino da leitura na formação de docentes a partir dos princípios de Paulo Freire. Se considerarmos que para Freire (1990) a leitura do mundo precede a leitura da palavra e de que os homens se educam entre si mediados pelo mundo, não nos causou estranhamento os resultados obtidos na pesquisa no que diz respeito à prática de valorizar o conhecimento prévio dos alunos, seus saberes resultantes da vida cotidiana e a partilha destes saberes vivenciada no espaço escolar, propiciando condições para a produção do conhecimento significativo, crítico e autônomo, por isso ler é uma possibilidade de diálogo que se estabelece entre um “eu”, sujeito inacabado, que sofre influências sociais, históricas do meio no qual está inserido

(2) Segundo Magda Soares (1998), a palavra letramento começa a ser usada a partir do momento em que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório. Não basta mais saber ler e escrever tão somente, é preciso fazer uso da leitura e da escrita. A partir do momento em que as sociedades tornaram-se cada vez mais centradas na escrita e multiplicam-se as demandas por práticas de leitura de escrita não somente na cultura do papel, mas também na nova cultura da tela com os meios eletrônicos, é insuficiente ser apenas alfabetizado.

e o “outro”, o texto, passível de diferentes leituras, mas que não se sustenta ao jogo do vale-tudo.

Para Kleiman (1995, p. 27), na aula de leitura, em estágios iniciais, o professor serve de mediação entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele pode fornecer modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas e comentários.

Na visão da autora, portanto, é necessário haver diálogo entre quem ensina e quem aprende. Há várias formas de ler, de interagir com o texto. Dar voz ao outro, ao aluno, para que possa relatar suas impressões acerca do texto, as relações que podem ser estabelecidas a partir da bagagem cultural do aluno. Trabalhar a leitura a partir de atividades que contemplem a oralidade, a socialização e a interpretação de diferentes modos de ler e entender o texto. O grande desafio parece ser de que forma o discurso do docente e suas concepções sobre o ensino do objeto leitura implicam no processo referente à formação de leitores autônomos em diferentes contextos sociais, por isso para dar voz ao aluno é crucial que o docente tenha uma concepção de leitura alicerçada no diálogo.

Em relação aos estudos sobre práticas de leitura, é relevante, sob à perspectiva do letramento², compreender as propostas de ensino não apenas na sala de aula situada no âmbito urbano, mas também a partir de unidades escolares localizadas na zona rural, como por exemplo, as escolas oriundas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no qual a disputa da terra e da educação sofrem influências do espaço histórico. (ALVES, 2011)

A materialidade dos textos, a interação entre os atores envolvidos no processo educacional e as crenças sobre a leitura demonstraram uma relação dialética entre o contexto local e o global, certo conflito entre os saberes locais e a cultura escolar, necessitando de um projeto de educação que confronte os diferentes conhecimentos e valores sociais estabelecidos, a partir da educação no campo, por exemplo, conforme bem observou Costa (2010).

Cunha (2011) ressalta que se torna difícil o diálogo entre as práticas de leitura dos alunos, suas famílias e o letramento escolar, proporcionando uma visão por parte dos discentes de que suas práticas não são verdadeiras, portanto, instaura-se um conflito entre as experiências culturais valorizadas e as não valorizadas no ambiente escolarizado, o que nos leva a refletir sobre a inclusão/

exclusão do conhecimento de mundo desses atores no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Silva (2012) apresenta uma análise da relação entre as práticas escolares de letramento autônomo seus efeitos estruturantes na formação de identidade e na produção de um *habitus*. Os resultados da pesquisa apontaram que para o grupo de discentes, o letramento escolar se constitui como a única garantia de futuro, trabalho e ascensão social, embora haja uma padronização do comportamento considerado adequado na instituição escolar, a saber: o estigma do sujeito menor; os não letrados pela escola, pois quem não tem o domínio da leitura e da escrita escolarizada não progride socialmente; desvalorização das experiências fora do espaço escolar.

Importante comentar que as expectativas produzidas no letramento também geram sentidos de abandono, desamparo e desmotivação para a aprendizagem da leitura, da escrita, uma vez que a escola é interpretada como tendo uma função ideológica, na qual se preserva as desigualdades sociais a partir da manipulação do saber formal, ou seja, as relações de poder entre aquele que ensina e aquele aprende, o que corrobora a visão de Freire (1990) ao destacar que não é possível pensar em linguagem sem ideologia e sem poder. A leitura se apresenta como um dos meios para a emancipação e libertação (FREIRE, 2000), bem como a formação dos atores envolvidos na escola, sobretudo professores e alunos.

Isto posto, no que se refere à leitura literária na escola, convém mencionar as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, o uso dos recursos tecnológicos, os textos em diferentes suportes, a substituição da obra literária pela leitura de resumos e fragmentos de textos literários nos livros didáticos, nos exames vestibulares, assim como a história literária em detrimento do próprio texto na sala de aula na tentativa de compreender porque a literatura não encontra espaço no âmbito escolar como objeto de ensino propriamente dito. Quais as implicações dessas abordagens para o ensino da língua? Qual o lugar do objeto “literatura” na escola básica? O que significa ser, de fato, um leitor de literatura?

Quais os desafios e as possibilidades para promover uma ruptura do que já está estabelecido acerca dessa temática no âmbito educacional? Soares (2009) investigou as experiências de leitura literária a partir de textos marginal-periféricos, com o objetivo de investigar a pertinência da inserção dessa literatura na esfera escolar e as relações dessa vertente com o mercado cultural.

Depreendeu-se do estudo que o valor maior dessas obras estaria relacionado à representatividade social e à apropriação da escrita por alunos historicamente desfavorecidos. Assim sobre o trabalho com a literatura na escola, Moraes (2012), Thiago José Diogo Alves Oliveira (2012), Dantas (2011), Rosa (2010) e Rossi (2010) enfatizam a necessidade de a escola trabalhar com o ensino da leitura a partir da diversidade de gêneros, desde contos, crônicas, tirinhas cômicas, imagens, produção de fotocrônicas, quadrinhos, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outros, propiciando subsídios para o diálogo entre sentidos e conhecimentos, pois é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Como esses gêneros contribuem para a formação de leitores, incentivando o favorecimento de sujeitos críticos frente ao objeto “leitura”, capazes de agir em sociedade, tendo em vista que o papel dos gêneros textuais ressalta a fundamental interação sociocomunicativa, principalmente no trabalho com análise, interpretação e produção de textos, ampliando a participação social do indivíduo.

Diante do exposto, a partir dos trabalhos selecionados, pode-se inferir que o processo de ensino das práticas sociais de leitura na escola pública é complexo e multifacetado, suscitando a necessidade de considerar o contexto social, a diversidade cultural e linguística dos sujeitos, o diálogo entre diferentes linguagens, o uso dos recursos tecnológicos, contribuindo para uma educação emancipatória e libertadora.

2.3 Os materiais didáticos e os diferentes espaços de leitura na escola

No processo de ensino e aprendizagem da leitura, é importante considerar o papel dos livros didáticos no ensino da leitura na escola. Na perspectiva da análise do discurso, Felicíssimo (2009) analisou esses materiais abordando o aspecto ideológico (social), os aspectos levantados à luz da história (memória) da leitura, a função da leitura na escola, as modalidades, os valores, os temas que remetem às formações discursivas, a partir dos estudos de Orlandi (2000) e Pêcheux (1988). A autora concluiu que há uma relação hierárquica e de poder entre enunciador/autor do livro didático e enunciatário/aluno, legitimando os saberes por meio das atividades propostas, mostrando que a seleção de determinados textos está permeada

de pertencimento ideológico da leitura escolar e do discurso que sobre ela se constrói, ou seja, o discurso dominante, confirmando a hipótese inicial da investigação.

Villa (2012) comenta que a leitura nos livros didáticos prioriza os exercícios analíticos da língua, ao passo que Rocha (2012) tinha como meta investigar o uso desse material no processo de ensino, e nos causou estranhamento ao concluir que uma das professoras observadas acreditava que se o aluno soubesse gramática não teria dificuldade para a prática leitora na escola.

Ora, saber gramática é garantia da existência de um leitor proficiente, crítico (FREIRE, 2000) e se assim fosse não teríamos necessidade de ampliar o repertório de leituras no espaço escolar, como o ensino da literatura, dos gêneros textuais, de leitura em diferentes gêneros, espaços e suportes? Que lugar ocuparia o conhecimento cultural, literário na formação do sujeito-leitor numa perspectiva de leitura autônoma e libertadora?

Como justificativa podemos elencar as pesquisas em ambientes diversificados como a sala de leitura e a biblioteca escolar, objetos de investigação dos trabalhos de Polido (2012) e Carmo (2012), os quais demonstraram que o ensino e aprendizagem da leitura ainda está restrito à sala de aula, sendo necessário discuti-lo sob outras perspectivas, nas quais haja integração entre aluno/ língua/ leitura, ensino-aprendizagem, biblioteca escolar e professor, em outras palavras, numa abordagem estritamente dialógica.

A complexidade do percurso formativo pautado na leitura exige que a biblioteca escolar seja mais um espaço educativo que cultiva nos alunos o hábito de ler variados gêneros textuais, de diferentes modos, mas embora seja uma das principais políticas públicas de fomento à leitura no âmbito educacional, esta iniciativa ainda não é suficiente para que a comunidade escolar desfrute satisfatoriamente dos seus recursos, pois outras medidas precisam ser adotadas, como inclusive a promoção de atividades pedagógicas por professores e gestores, como por exemplo, os projetos de leitura. (CARMO, 2012)

Quanto ao uso da biblioteca e das salas de leitura, convém comentar que a partir destes espaços o aluno poderá ler em ambiente diversificado, pesquisar obras e autores que talvez desconheça ou que não foram indicados pelo professor, mas nem por isso menos importante no processo de ensino da leitura e da formação de leitores. Afinal, a biblioteca tem apenas a finalidade de disponibilizar material para a pesquisa? Qual o lugar na biblioteca no processo de ensino na leitura?

No que concerne à formação de leitores na escola, Paes (2012), Delorenzi (2012), Rocha (2010) e Catarino (2009) comentam sobre a importância das práticas pedagógicas, da intervenção na formação do leitor, desde a seleção do material utilizado, a escolha das estratégias de ensino, o favorecimento de um ambiente propício para a discussão e reflexão de todos os alunos, dos percursos e percalços da leitura, sob a ótica de vários teóricos como Kleiman (1995), Bakhtin (2000), Solé (1998), dentre outros, buscando elencar elementos, tais como antecipação do tema, levantamento do conhecimento prévio do aluno, construção do sentido global do texto, busca de informações complementares, expectativas em relação ao suporte e ao gênero, troca de impressões acerca do texto lido, possibilitando contribuir para a formação do leitor crítico, especificamente para a leitura de textos argumentativos, da interação entre autor-texto-leitor.

Todos esses elementos são importantes para compreensão textual, já que para Baptista (2012) o grande desafio da educação é a formação do cidadão reflexivo, crítico e competente. Nesse sentido, é importante refletir sobre os procedimentos elencados anteriormente e se os hábitos de leitura dos alunos, dos seus familiares podem interferir no processo de ensino e aprendizagem.

Como bem observou Possenti (1996, p. 20):

Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem, mas não são exercícios. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua.

Para a pesquisadora, os alunos que se saem melhor na compreensão do texto são aqueles que leem as matérias escolares; por outro lado, as atividades ligadas ao prazer de ler não tiveram impacto positivo.

3 Considerações finais

Neste trabalho, a partir da análise das teses e dissertações, podemos dizer que as práticas sociais de leitura na escola são multifacetadas, abrangendo a heterogeneidade cultural e social dos sujeitos, o uso de diferentes gêneros textuais, linguagens e suportes

(recursos tecnológicos, materiais didáticos, imagens), bem como a formação continuada do professorado no que tange à formação de leitores críticos e autônomos, contribuindo, assim, para uma educação emancipatória, libertadora e dialógica. (FREIRE, 1983, BAKHTIN, 2012)

Logo, o ensino da leitura não se limita ao conhecimento epistemológico, às estratégias de leitura, mas se entrelaça com a cultura local dos alunos, com práticas de letramento valorizadas e desvalorizadas no contexto educacional, com a formação do professor, com os materiais didáticos e, sobretudo, com a concepção do que significa ensinar a ler, a formar leitores frente às grandes transformações culturais e sociais ocorridas na sociedade contemporânea nas últimas décadas.

Diante disso, neste trabalho, a análise das teses e dissertações evidenciaram que muitos elementos contribuem para que o ato de ler se operacionalize no âmbito educacional, desde os discursos, representações e concepções sobre leitura e cultura, diferentes espaços — biblioteca escolar, sala de leitura — e suportes de leitura, pois todos estes fatores implicam no fazer pedagógico acerca do processo de ensino da leitura.

Assim, no nosso entendimento, a escola é espaço para socialização, para diálogo, para negociações, para a interação entre saberes e sujeitos, entre conhecimento e mediações culturais:

Aquilo que é inacessível ao olhar de uma pessoa é preenchido pelo olhar de uma outra pessoa. Cada um de nós prescinde e necessita irremediavelmente do outro e que esta condição essencialmente alteritária do outro em relação a mim é fundamental para a experiência humana na sua plenitude, encaminhando uma compreensão cada vez mais aperfeiçoada da nossa cultura e de nós mesmos. (BAKHTIN, 2000)

A partir desses discursos, infere-se que o ensino da leitura precisa ser repensado, redimensionado em suas múltiplas linguagens e contextos. As metodologias, as concepções, as representações, as práticas acerca do ensino da leitura na educação básica necessitam ser objeto de questionamento por parte dos professores uma vez que as mudanças sociais e culturais na contemporaneidade influenciam a formação da identidade dos sujeitos, bem como interferem no processo de ensino em sua totalidade:

[...] é preciso que a educação esteja — em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos — adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45)

Em suma, o processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto educacional não se esgota na metodologia, nos recursos didáticos, mas reverbera nos discursos, nas representações e nas concepções de leitura, na cultura dos sujeitos — alunos e professores —, nas práticas de leitura valorizadas e desvalorizadas, na influência e uso dos novos suportes tecnológicos e linguagens. Assim, parece ser necessário que a formação de leitores nas escolas da rede pública de ensino dialogue com as questões sociais, históricas e culturais, ou seja, várias lentes para compreender que o processo que envolve o estudo da leitura é multifacetado, abrangendo aspectos que vão além do que é normatizado e legitimado pela cultura e letramento escolar.

The academic production on reading practices in school: analysis of thesis and dissertations

Abstract: This article aims to present reflections and possible dialogues about the theses and dissertations defended between 2009 and 2012 in public and private higher education institutions in Brazil regarding reading and literacy practices in public schools. The theoretical foundation basis was based on Bakhtin (2000), Solé (1998), Possenti (1996), Kleiman (1995), Freire (1983, 1995), Orlandi (1988). As methodological procedure was used: survey of theses and dissertations, categorization and critical analysis of the works. The research was carried out from the consultation in the database Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) whose keywords focused on social practices of reading, reading in school, reading and literacy in school. A database of 203 papers was initially obtained, whose focus focused on reading practices for the Final Years of Elementary School II, and finally, resulting in 35 theses and dissertations. The analysis of the studies pointed out that the teaching of reading is not restricted to epistemological knowledge, to reading strategies, but is intertwined with the local culture of the students, with valuable and devalued literacy practices in the educational context, with teacher training, with the teaching materials and, especially with the conception of what it means to teach to read, to train readers in face of the great cultural and social transformations that have taken place in the contemporary society in the last decades.

Keywords: Social Practices. Literacy. Reading. Public School.

La producción académica sobre las prácticas de lectura en la escuela: un análisis de tesis y disertaciones

Resumen: Este artículo presenta las reflexiones y posibles diálogos sobre las tesis y las disertaciones entre los años de 2009 a 2012 en las instituciones públicas y privadas de enseñanza superior en Brasil no que se refiere a las prácticas de la lectura y letramento en la escuela pública. La fundamentación teórica se basó en Bakhtin (2000), Solé (1998), Possenti (1996), Kleiman (1995), Orlandi (1988). Como procedimiento metodológico se utilizó: levantamiento de las tesis y de las disertaciones, las categorizaciones y análisis crítica de los trabajos. La investigación se realizó a partir de la consulta en el banco de datos de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cuyas palabras clave se concentraron en las prácticas de lectura, lectura en la escuela, lectura y letramento en la escuela. Se obtuvo, al principio, una base de datos de 203 trabajos, cuyo recorte se focalizó en las prácticas de lectura para los años finales de la enseñanza fundamental II, y al final, resultó en 35 tesis y disertaciones. El análisis de los trabajos apuntó que la enseñanza de la lectura no se restringe solamente en relación al conocimiento epistemológico, a las estrategias de lectura, sino también con la cultura local de los alumnos, con las prácticas de letramento valoradas y devaluadas en el contexto educacional, con la formación del docente, con los materiales didácticos y principalmente con la concepción de lo que significa enseñar a leer, a formar lectores teniendo en cuenta las grandes transformaciones culturales y sociales que ocurrieron en la sociedad contemporánea en las últimas décadas.

Palabras-clave: Enseñanza de lectura. Transformaciones culturales. Formación de lectores. Escuela pública.

Referências

- ABREU, Janes Angie Moreira de. *A língua como prática social: leitura e escrita em uma escola ribeirinha*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.
- ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de. *A escolarização de práticas de leitura e suas expressões na cultura escolar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.
- ALMEIDA, Ana Maria Gomes de. *Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental: subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ALVES, Sidney Alexandre da Costa. *Práticas de letramento em uma escola de assentamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no município de São Lourenço da Mata*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria E. Galvão, São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. Tradução M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAPTISTA, Rubem Muniz. *Perfis de leitores e desempenho de leitura*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Salgado de Oliveira, Niterói 2012.
- BARBOSA, Monica Jacomedes. *A formação do leitor no mundo da biblioteca*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.
- BENITES, Juliana Nascimento. *A leitura na escola na constituição das subjetividades e das condutas dos indivíduos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- CAIRES, Vanessa Cristina da Cunha. *Práticas de ensino de leitura literária em turma de 5º e 6º anos do ensino fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CARMO, Edileide da Silva Reis do. *Herdando uma biblioteca: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual*. 2012. 293f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- CASTELUBER, Deuzina Elaine Melo. *Leitura de textos argumentativos opinativos: a contribuição de uma coleção didática para a formação de um leitor crítico*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- CATARINO, Elisângela Maura. *A importância do ensino da leitura na escola pública para formação do leitor crítico do 6º ano*. 2009. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, Rio Grande do Sul, São Leopoldo, 2009.
- COSTA, Vânia Aparecida. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola de Assentamento: Educação do Campo em construção*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. *Letramento escolar e social: como moradores dos Três Riachos em Feira de Santana (BA) lidam com essas leituras?* 2011. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

- DANTAS, Julianny de Lima. *A tirinha cômica em questão: as atividades de leitura no livro didático de língua portuguesa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- DELORENZI, Liliane Barros Oliveira. *A atuação do professor de Letras e a formação de leitores críticos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- DIAS, Sabatha Catoia. *O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- FAILLA, Zoara (org.) *Retratos de Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- FANTINI, Elenir Aparecida. *Referenciais freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no município de Diadema*, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FELICISSIMO, Manuella. *Representações da leitura em manuais didáticos de Língua Portuguesa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GURJÃO, Mônica Vieira de Sousa. *Memórias, práticas e discursos sobre a leitura*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade

Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas de Letras e Artes, João Pessoa, 2009.

IBIAPINA, Darkyana Francisca. *A competência comunicativa no ensino de língua portuguesa: um estudo etnográfico numa escola pública*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas de Letras, Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LOVO, Rosemeire. *Facebook: leitura, discurso e o escritor*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MORAES, Marcia Maria de. *A leitura do conto em sala de aula: subsídios para a prática de leitura na escola*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Thiago José Diogo Alves. *Crônica, teatro, imagem e fotocronica: motivação, procedimentos de leitura e letramento ideológico em ensino-aprendizagem*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, 2012.

OLIVEIRA, Thaís de. *Letramento literário à mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF 2012.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2000.

ORLANDI, Eni. *Análise do discurso. Princípios & procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PAES, Maria de Fátima Dias. *Leitura e formação de leitores: percursos e percalços no ensino fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura) – Universidade da Amazônia, Belém, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1988.

- POLIDO, Nagila Euclides da Silva. *Salas de leitura na rede municipal de ensino do Estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento*. 2012. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB; Mercado das Letras, 1996.
- ROCHA, Andrea. *As práticas de leitura em escolas públicas de Araranguá (SC)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.
- ROCHA, Mônica Mendes e Silva. *Argumentos retóricos e estratégias linguísticas na construção do ethos do anunciante na propaganda institucional: uma questão de leitura*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Educação Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2010.
- ROCHA, Ruth. A escritora “queridinha da mídia”, como ela mesma se reconhece, fala sobre o sucesso de seus livros, seu público e sobre o mercado editorial brasileiro. [Entrevista cedida a] Paulo Markun. *Roda Viva. Memória Roda Viva*. São Paulo, 1 jul. 2002.
- ROSSI, Maria Aparecida Lopes. *O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino da leitura*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Amaral dos. *Leitura, Família e Subjetivação*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Educação – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.
- SANTOS, Elizangela Fernandes dos. *Os efeitos da leitura de imagem em produção de contos: a interdiscursividade e o conhecimento de mundo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- SILVA, Jemina Queiroz da. *Dos hábitos aos habitus: (re)produção de sentidos no letramento escolar*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- SILVA, Leila Cristina Borges da. *Práticas de usos da leitura e da escrita situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- SOARES, Mei Hua. *A literatura marginal-periférica na escola*. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VILLA, Cristiane Cechinel de. *A leitura sem fim: análise das práticas pedagógicas de leitura de uma escola estadual do município de Içara (SC)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, São Paulo: Ícone; Edusp, 2010.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. *Culturas escolares e culturas sociais de referência: espaços, práticas pedagógicas e representações docentes relacionados à leitura*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

Submetido em: 04/06/2018
Aceito em: 18/03/2019

“Ela só quer jogar o futebol dela”: quando meninas brincam e tensionam a supremacia masculina e as expectativas de gênero juntos aos meninos no espaço da escola

Resumo: Este artigo procura realizar algumas reflexões sobre os gestos de resistência e transgressões de meninas de 7 anos de idade contra as normatizações machistas heteropatriarcais que impõem determinadas posturas, execução de brincadeiras e restringe o uso de espaços sociais para os diferentes sujeitos. Trata-se de uma pesquisa realizada na escola, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, construída com base no pensamento feminista e os estudos da criança e da infância, buscando a ampliação de nossas percepções a respeito das culturas infantis produzidas pelas crianças que com suas práticas, experiências, criações, invenções e movimentos tensionam as tramas do sexismo e machismo presentes na sociedade.

Palavras-chave: Relações de gênero. Feminismo. Culturas infantis. Ensino Fundamental.

Artur Oriel Pereira
Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp)
arturoriel@gmail.com

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero.

(ADICHIE, 2008, p. 42-43).

1 Introdução

Nesses últimos anos, o cenário brasileiro vem estabelecendo um avanço conservador na esfera política, principalmente, por parte dos grupos contrários as pautas ligadas aos direitos sociais das minorias. Disputas e conflitos entre diversos grupos e setores sociais aumentaram, assim, as polêmicas referentes à discussão da temática das relações de gênero e sexualidade na educação básica brasileira recaem sobre os direitos sociais dos diferentes sujeitos, a qualidade da educação das crianças e as políticas educacionais.

Todavia, não podemos ignorar que tal cenário, também reflete paulatinamente os ganhos das lutas feministas, das reivindicações do movimento LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros) e das produções de estudos e investigações sobre esta temática no campo acadêmico. E apesar do crescimento contínuo da perspectiva de gênero e diversidade na produção acadêmica

em diferentes áreas de conhecimento. Na educação, em especial, precisamos aprofundar as discussões sobre as infâncias e culturas infantis produzidas pelas meninas e meninos que com suas práticas, experiências, criações, invenções, movimentos de resistências contra a colonização do seu mundo pelos adultos, tensionam as tramas do sexismo e machismo.

É com base neste prisma que este artigo, propõe algumas reflexões sobre as potencialidades transgressoras de meninas com sete anos de idade contra as normatizações heteropatriarcais no espaço dos anos iniciais do ensino fundamental.

2 Construindo caminhos com as crianças: procedimentos metodológicos

Pela natureza do objeto, esta investigação foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada em um bairro de operários(as) na região leste da cidade de São Paulo. No entorno da escola, há residências construídas de forma planejada, com ruas largas e com grande quantidade de praças, por essa razão, o bairro torna-se um dos mais arborizados do município. As famílias das crianças matriculadas nessa escola, em sua maioria, residem no bairro e trabalham em outra região da cidade.

As crianças aqui representadas formam um grupo infantil de 25 crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental I. A ideia é trazer a visibilidade para as potencialidades criativas e a diversidade, das meninas e dos meninos.

Sigo o que está previsto na Lei que resguarda os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n.º 8.069/1990) e o que está previsto na Resolução CNS/MS n.º 466/2012 e suas complementares a respeito da ética em pesquisa com seres humanos e que resguarda os direitos das(os) participantes. Dessa maneira, preservo suas identidades, bem como não identifico o nome da escola.

Tabela 1: O grupo infantil

Meninas			Meninos		
Idade	Negras	Branças	Idade	Negros	Branços
7 anos	2	9	7 anos	3	11
Total	11		Total	14	

Fonte: elaborada pelo autor (2018).

Não houve a necessidade de deslocamento das(os) participantes, pois o acompanhamento das atividades ocorreu durante os diferentes momentos de horário escolar na sala de aula, refeitório, recreio, parque e outros espaços da escola.

Destaco a composição multiétnica e racial das(os) filhas(os) da classe trabalhadora que frequentam essa escola pública municipal, assim, convém ressaltar que “classe” e “raça” não se contrapõem, mas se entrelaçam como elementos dinâmicos. Como aponta Fernandes (1998, p. 5), “[...] se a classe tem de ser forçosamente o componente hegemônico, nem por isso a raça atua como um dinamismo coletivo secundário. [...] Classe e raça se fortalecem reciprocamente e combinam forças centrífugas à ordem existente”. Desse modo, a análise desses marcadores sociais também demanda uma reflexão sobre a presença da criança imigrante na escola como elemento de peso no processo de discriminação racial e das desigualdades sociais.

A multiplicidade étnica é um elemento importante porque algumas formas de discriminação geralmente combinam os elementos raciais, fisionômicos e de nacionalidade e implicam, por exemplo, que imigrantes com traços negros sofram mais com a discriminação do que imigrantes com traços brancos. Em outras palavras, como destaca Ianni (2004, p. 12-17), esse aspecto “[...] implica uma escala de preconceitos, isto é, alguns são mais discriminados do que outros, [...] trata-se de como as relações sociais estão fabricando continuamente o outro”, em uma sociedade competitiva que permanece injusta, com desigualdade social extrema, e que articula o preconceito, como técnica de poder e de dominação.

Em diferentes momentos do horário escolar, como parte do dia a dia, as meninas e os meninos compartilharam suas experiências. Muitas vezes, as crianças conversaram sobre os jogos e as brincadeiras, os estudos do meio que foram realizados nos jardins, em espaços arborizados e no parque da escola, algumas atividades que aconteceram durante as aulas de educação física, como também a observação das suas relações com outras(os) professoras(es) e seus familiares. Esse conhecimento foi, e é, construído na interação entre todas(os), aberto a possibilidade de conhecer e conhecer-se, para além do currículo escolar e dos pertencimentos culturais.

O contexto escolar é capaz de proporcionar ações, práticas e interações que dinamizam as vivências e experiências de meninas e meninos ao produzirem culturas. Nesse processo de pesquisa

surgiram indagações que revelam muitos desafios. Entre eles, a reflexão de como ser professor-pesquisador e como tornar objeto de estudo as manifestações das meninas e meninos frente as normatizações heteropatriarcais no cotidiano da minha turma.

A noção de ser “professor-pesquisador”, ligada ao tipo de pesquisa “própria” dessa profissão, assim como “os problemas levantados pelo próprio professor ao longo de sua experiência docente” é um campo que vem sendo debatido há algum tempo na academia científica. (LÜDKE, 2001, p. 77)

Tratar dos dilemas e das perspectivas na relação entre ensino e pesquisa, que defende a ideia da prática de pesquisa na formação de professoras e professores, compreendendo que, por meio dela, esses(as) profissionais podem se tornar autônomos(as) e críticos(as), capazes de trabalhar com rigorosidade os problemas por eles(as) levantados, ao exercitarem, no processo de pesquisa, a observação, o registro, o planejamento de novas ações e abordagens com base nos dados analisados pela literatura aprofundada no estudo. (SANTOS, 2012)

É um desafio que transpõe a separação entre teoria e prática, entre o professor na escola e o pesquisador na universidade, “conectando teoria e prática para superar tanto a ideia de uma ordem hierárquica quanto a ideia de prática como tradução operacional das teorias sistematizadas. (INFANTINO; ZUCCOLI, 2016, p. 44-45) Em virtude disso, acredito que a identidade nesse sentido não é vista em termos abstratos, mas em contextos, em relação às crianças, mas também com a própria formação pessoal, profissional e educacional, além da experiência. (RINALDI, 2012)

Utilizo nesse estudo a concepção de “pesquisa participante” que a define como “aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”. (SEVERINO, 2007, p. 120) Esta opção metodológica assumida traz meu exercício contínuo de pesquisador diante da realidade observada e com ela o ato de aproximar e distanciar-me, para que, nesse movimento, os sujeitos (meninas e meninos) e o objeto desta pesquisa (relações de gênero na infância) pudessem estar conectados aos seus contextos, sendo compreendido, como uma “teia” complexa de relações, que envolve o tempo histórico e o espaço social.

O entrosamento com a turma foi fundamental, porque a análise dos dados levou em conta as infâncias vividas e as práticas interpretadas a partir das crianças. Como professor-pesquisador, realizando observação participante, procurei, neste movimento da pesquisa com as crianças, o estranhamento da minha própria prática, a respeito da concepção de educar, brincar e cuidar, bem como da tríade ler, escrever e fazer contaque, precocemente permeia o processo educativo das crianças. Passei a pensar “o quê” as crianças vêm construindo no interior das culturas infantis no espaço da escola.

A organização dos registros da pesquisa – por meio do Diário de Campo, permitiu que, em cada situação compartilhada com as crianças e nas conversas que eram tecidas nos diversos espaços da escola, as meninas e os meninos fossem observados(as) com a intenção de coletar suas falas e interações.

3 As potencialidades criativas e transgressoras de meninas e meninos no interior das culturas infantis

Nesta seção, apresento a análise dos dados, utilizando trechos do Diário de Campo com o objetivo de ampliar percepções a respeito das culturas infantis produzidas por meninas e meninos que com suas práticas, experiências, criações, invenções e movimentos tensionam as tramas do sexismo e machismo.

Nos espaços da escola é possível ver as crianças reproduzindo -interpretando ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais e conhecimento, adquiridos por meio do convívio social, conforme seus desejos e intencionalidades, em um processo de apreensão atizada cultura maior, em uma atividade criadora que carrega a complexidade das relações experienciadas entre os pares e os(as) adultos(as).

Este conceito de *reprodução interpretativa* cunhado por Corsaro (2011) tendo como referência teórica Geertz (2008) traz a concepção que as crianças não se limitam a internalizar aspectos da sociedade, mas, contribuem ativamente para a produção de mudanças sociais, mesmo estando, por sua própria ação, restritas pela estrutura social.

Quando elas brincam, as atividades podem ser efetuadas de diferentes maneiras, objetos inanimados podem ser tratados como animados, bem como podem executar uma atividade normalmente realizada por um adulto, dessa forma tentam resolver algu-

(1) O atleta brasileiro Neymar da Silva Santos Júnior atua como ponta-esquerda defendendo a Seleção Brasileira na Copa do Mundo de Futebol 2018. É um dos profissionais do futebol mais famosos do mundo. Disponível em: <https://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,imprensa-britanica-critica-neymar-mimado-resmungao-dramatico-e-trapaceiro,70002362167> Acesso em: 22 jun. 2018.

mas incertezas advindas das suas interações com o mundo adulto compartilhando-as com os colegas. (FERNANDES, 2004)

Com base no referencial teórico supracitado, apresento a decisão estratégica de Manu, que, de certa maneira, subverte as regras adultas do futebol profissional com padrão androcêntrico por meio de *ajustes secundários*. Nos termos de Corsaro (2011) e Goffman (1961), com uma disposição habitual ela mobiliza significados não autorizados no interior da organização do grupo infantil, contorna elementos da organização sobre o que deve ser feito ou deveria ser feito; quer isto dizer, por meio de uma ação construída de forma cooperativa com o grupo, por alguns instantes, ela tensiona as práticas e obtém “controle” de sua vida:

Na sala de aula, a turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental está eufórica com os jogos da Copa do Mundo de Futebol FIFA (Federação Internacional de Futebol Associação). As crianças conversam uma com as outras sobre o que fizeram com seus familiares no dia de jogo da seleção brasileira. Falam sobre o desempenho e comportamento do jogador Neymar¹, atacante da seleção, que tem sido alvo de críticas quanto a sua atuação nos jogos e o seu comportamento debochado com a imprensa. Também discutem acerca de algumas atividades educativas realizadas com os (as) seus (suas) professores(as). Em seguida, como parte do cronograma, vamos ao parque da escola, aproveitar o Sol que tão logo perderá sua intensidade com o final da tarde e a chegada inverno. Meninas e meninos correm de um lado para o outro, brincam de pega-pega e pique-esconde. Brinquedos estão espalhados no chão de cimento, no gramado, próximo às flores e aos arbustos que compõem esse espaço. Brincam no escorregador, no conjunto de pneus empilhados, nas balanças. Alguns meninos sobem nas grades de ferro ao lado do muro da escola para ver as pessoas que passam na rua. Sentado em um banco, observo os movimentos das crianças e de suas brincadeiras, até que em um dado momento, vejo um grupo formado por cinco meninos e uma menina, o que me desperta ainda mais a atenção. Percebo que essas crianças estão brincando de jogar futebol. A menina organiza quem deve chutar a bola e para quem. Em alguns momentos, com a bola sobre os pés, determina que os meninos fiquem parados, um ao lado do outro, como uma barreira humana, esperando suas orientações. Tempos depois, os meninos começam a reclamar. Até que Fabrício e Diego, dois deles, visivelmente transtornados, vêm na minha direção. Diego começa chorar e comenta: ‘Professor, é a Manu. Ela só

quer jogar o futebol dela!". Olhando-os com ternura bem como para a menina e os demais meninos que estão discutindo; pergunto qual é o problema. Prontamente, Fabrício, o mais calmo, explica que Manu mudou as regras de futebol e que está "mandando em tudo!". Então, peço que ele me diga como são as regras de futebol. Entusiasmado, ele me explica que teríamos que dividir as pessoas do grupo, metade de um lado e outra metade do outro, que o jogo é um contra o outro, e que não devemos utilizar a bola com as mãos, mas 'Manu não quer assim!', enfatiza Diego. Já nos observando de longe, Manu solta um grito: 'Professor, os meninos são chatos demais, não sabem brincar!'. Contudo, Diego e Fabrício resolvem voltar para o grupo e todos continuam brincando o futebol do jeito dela (Diário de Campo, junho de 2018).

Esses gestos de resistência e transgressão produzidos por Manu, junto aos meninos no espaço da escola, podem ser pensados criticamente a partir das inquietações feministas, que com as diversas correntes teóricas, objetiva acabar, senão ao menos reduzir, as hierarquias entre meninos/homens e meninas/mulheres.

Na luta feminista para mudar e transformar as relações e situações de desigualdade entre homens e mulheres, independentemente de qualquer corrente feminista reconhece-se que existe uma causa social e cultural para a condição de subordinação das meninas e mulheres. (BANDEIRA, 2008)

Por certo, a crítica feminista vai de encontro com os movimentos criativos de Manu. Eles, nos impulsionam a refletir sobre as mudanças nas relações sociais de gênero que, historicamente, baseiam-se numa supremacia masculina que subjuga o feminino distinguindo atividades, comportamentos e corpos.

É imprescindível entender aqui que existe uma diferença estrutural entre a infância feminina e a infância masculina; a menina, especialmente a pobre, é tida como não-elaborada e inferior, por isso a ela também é possível transgredir algumas normativas impostas aos meninos, representantes do poder. (ABRAMOWICZ, 1995) Contudo, na contemporaneidade, com o crescimento da articulação das perspectivas feministas na sociedade, nos espaços público e privado, precisamos cada vez mais aprofundar essa discussão.

Ao brincar de jogar futebol com os meninos, criativamente ela produz um *ajuste secundário*, "modelo de jogo" como um subsistema do sistema "padrão de futebol profissional", sendo este, um subsistema do sistema "cultura de jogo", que por sua vez, é

subordinado ao jogo. O fato dos meninos se sentirem incomodados com as modificações das regras que estavam acostumados e com o suposto “controle” da menina sobre seus desejos e corpos, gera uma tensão necessária para que se possa pensar como as experiências articuladas pelas ideias sexistas e machistas vão estruturando as relações entre os gêneros.

As culturas infantis são articuladas em função das próprias brincadeiras na organização interna dos grupos infantis. Dentro deles, meninos e meninas podem praticar a solidariedade, o respeito às regras ou sua transgressão, numa relação de interação e em função da cultura da sociedade. (FERNANDES, 2004) No interior das culturas infantis as crianças “criam outras lógicas, novos cenários, mudam formas, personagens, enredos, e assim, produzem outros sentidos com a realidade, reinventando os sentidos propostos” (ORIEL PEREIRA; SANTIAGO, 2018, p. 105), e porque não dizer, também disputam entre si esse “território do brincar”. Diante desta perspectiva, meninas e meninos ora legitimam os usos de alguns brinquedos e atitudes comportamentais ora não os reconhecem impondo obstáculos, estabelecendo limites aos participantes.

É preciso ressaltar que o interesse pelo entendimento dos mecanismos que estruturam a dominação masculina não significa, precisamente, que a preocupação esteja voltada para como acontece a opressão das mulheres e meninas. É preciso ter consciência que a dominação sentencia a maneira como homens e meninos e como as mulheres e meninas são representados, construídos e, por fim, organizam suas relações sociais. Outro ponto é entender o que é e como se dá a identidade pessoal e a subjetividade, as formas psíquicas de individuação, são consequência da posição/lugar social que ocupamos cotidianamente no cerne das relações de dominação e de gênero. (APFELBAUM, 2009; MATHIEU, 1991)

Tomando o pensamento de Brah (2006), as relações de poder entre homens e mulheres são vistas como a principal dinâmica da opressão das mulheres, elas dependem de aspectos subjetivos e de outros elementos como a articulação referentes à raça, classe social, gênero, sexualidade que estão dentro de um projeto de sociedade elaborado pela lógica colonial eurocêntrica. De fato, as visões de mundo apresentam-se desiguais e são posicionadas assim como um fator culminante dessas condições sociais permitindo ou não que determinados grupos acessem lugares de cidadania. Por isso, se faz necessário analisar a localização dos grupos nas relações de

poder, levando em conta os marcadores sociais de diferença como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social.

Como um exercício descolonizador, temos que partir das múltiplas condições que resultam desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados, voltando para a investigação de como as formas específicas de discursos sobre a diferença se constituem, são contestados, reproduzidos e (re)significados pelas experiências de meninas, mulheres, meninos e homens.

Nas infâncias existe uma diversidade de experiências e saberes das crianças que são ignoradas pelos adultos. “Ante a impossibilidade de adequar a sociedade centrada no adulto à criança, o adulto passa a educá-la”. É na educação que “as relações de poder entre adulto e criança são cristalizadas” pela sociedade. (ROSEMBERG, 1976, p. 1466)

Contraopondo a esse adultocentrismo, “estamos nesse movimento de invenção, transgressão e descolonização, das pesquisas e das pedagogias. De luta, de rebeldias, de desobediência civil e epistêmica, aprendendo com as crianças e os/as jovens a não nos deixar dobrar”. (MACEDO, et al, 2006, p. 48) Portanto, infere-se que não cabe, nos espaços educativos, sistemas de dominação que rejam as relações horizontais que as crianças estabelecem, uma vez que as crianças têm o direito de estar livre de qualquer amarra que as impedem de experienciar a infância em sua plenitude.

Nos processos de construção dos significados através da interação, a sociedade institui aos sujeitos como eles(as) devem ser, e torna esse dever como algo “natural” e “normal”. Como por exemplo, a cor azul para os meninos e cor rosa para as meninas, a brincadeira e os brinquedos distintos para meninas e para os meninos:

Figura 1 – Gênero e poder

Nota: Desenhada pela cartunista Laerte Coutinho, promovendo críticas às amarras de gênero na infância.



Fonte: Disponível em: <https://acasadevidro.com/tag/laerte-coutinho/>. Acesso em: 28 jun. 2018.

Essa tirinha com o título “Escola Infantil Primeiro Mundo” traz o desenho do planeta em formato de quadrado, uma menção a forte presença do conservadorismo na sociedade moderna. Sua narrativa mostra uma mulher com brincos e penteado em coque, dizendo ao grupo infantil: “Bem-vindos e bem-vindas, crianças e crianças!”.

O termo “crianças” nos chama a atenção para o sexismo linguístico que legitima ser “natural” expressar-se universalmente no masculino, quando na realidade essa convenção traz elementos que refletem o androcentrismo no qual a sociedade está mergulhada “[...] pela simples razão de que temos sempre visto dessa maneira, e isso faz com que nos pareça ser o ‘natural’ e por isso passamos a considerá-lo como universal e eterno [...]”. (MORENO, 1999, p. 36) Nesse contexto, outra mulher também é representada carregando uma caixa com roupas nas cores azuis e rosas, reforçando a crítica sobre a distinção e imposição social aos gêneros.

As falas da primeira mulher: “Aqui darão os primeiros passos para se tornarem homens e mulheres normais e felizes!” e, logo depois, “Primeiro vamos vestir a nossa camiseta azul para meninos e rosa para meninas!”, sintetiza o quanto essas noções estereotipadas ainda constroem padrões de identidades, comportamentos, produzem estigmas e aprisiona os sujeitos.

Acerca da questão de gênero e poder que delineaia pressupostos ou rótulos, criados sobre características de grupos para moldar padrões sociais. No âmbito da educação infantil, esse processo marca o controle dos sentimentos, a expressão corporal, as habilidades e os modelos cognitivos das crianças. Essas práticas e discursos, atrelados as expectativas culturais da nossa sociedade, tornam-se uma forma de constituir masculinidades e feminilidades; “paraque as crianças ‘aprendam’, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como ‘verdadeiros’ meninos e meninas”. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 273)

Algo que determina, como destaca Araujo (2018, p. 10), “a formação compulsória de uma identidade de gênero hegemônica, visando moldar o desejo dos corpos de acordo com a matriz da heterossexualidade, desde a mais tenra idade”. Isto, é um projeto de civilidade, operado e enrijecido pela linguagem, que produz um conjunto de atributos, comportamentos e papéis associados a meninas e meninos.

Então, como criar outras possibilidades de existência em um processo que envolve as diferentes masculinidades e feminilidades,

para além das mais variadas maneiras pelas quais constituímos nossos desejos, afetos e corpos?

Tendo em vista que as crianças exercem atividades diferentes das prescrições normativas do que devem fazer e ser, podemos observar no espaço da escola que seus gestos e movimentos dão diversas respostas às regras e valores sociais:

Sáimos do parque e fomos até os bebedouros do pátio para tomarmos água fresca. Alguns meninos lavaram seus rostos, e num gesto rápido, brincaram de jogar água uns nos outros, o que acabou incitando outras crianças a participarem da “guerrinha de água” por alguns minutos, o que despertou a intervenção das auxiliares técnicas que fazem a inspeção escolar. Em seguida, voltamos para a sala de aula. Estamos no último horário do período escolar, então, sugeri a turma que ficássemos na sala fazendo o que quiséssemos. Uns foram até o cantinho da leitura, esticaram os tatames de módulos emborrachados coloridos e se colocaram a ler livros infantis. Outros resolveram conversar entre si e aproveitar para fazer desenhos em seus cadernos. Nesse momento, coloquei-me a explicar para algumas crianças o significado de algumas palavras que estavam nos livros, quando assim solicitado por eles(as). Chegado o momento de guardar os materiais e fechar as mochilas, despedi-me da turma, eles(as) foram saindo da sala. Contudo, a menina Eloá vem até mim, entregou um desenho, dizendo: “É para você. Tchau professor, até amanhã!”. Dei um sorriso e agradei. Ela sorriu e saiu pela porta (Diário de Campo, junho de 2018).

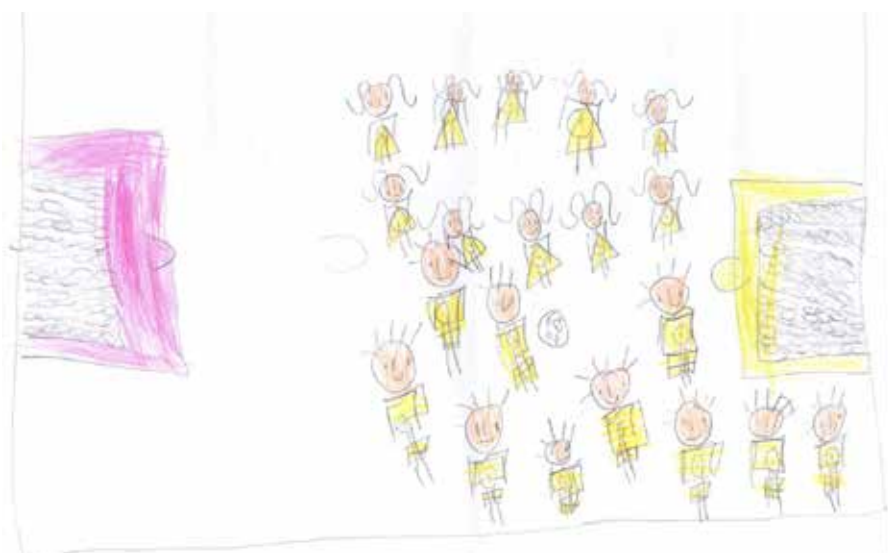
Tomo os desenhos infantis enquanto artefatos culturais e documentos históricos, que “como verdade iconográfica, não é expressão de neutralidade ou do todo ali representado. É invenção, fantasia, guarda elementos da imaginação, [...] do cotidiano vivido e sentido pelas meninas e meninos” (GOBBI, 2014, p. 154), portanto, uma atividade criadora que carrega a complexidade das relações experienciadas na convivência entre diferentes sujeitos em sociedade.

Nesse sentido, entende-se que as crianças, ao produzirem desenhos, trazem as marcas de gênero, raça e classe social, uma vez que “ao desenharem traçam o mundo pelo seu olhar, sendo esse ato uma das formas de materialização simbólica das culturas infantis, trazendo para suas construções os conflitos existentes nos espaços em que convivem”. (ORIEL PEREIRA; SANTIAGO, 2018, p. 102) Assim, trago a criação de Eloá como um ator e conheci-

mento das crianças, mostrando o seu papel ativo na sociedade, desmistificando perspectivas que as pensam como seres passivos e receptores na sociedade.

Também como princípio de respeito, de cuidado e de reciprocidade, que explicita o quanto a relação entre crianças e professores(as) precisa ser livre das amarras coloniais e capitalistas que impedem a experiência da afetividade nos espaços da escola. Principalmente, trazendo para a cena social a legitimidade da participação das crianças em pesquisas que, com suas hesitações, silêncios, vozes, corpos, seus achados no revelar do enunciado, inscrevem suas percepções e indagações frente ao mundo.

Figura 2 – Meninas e meninos jogando futebol



Reprodução de desenho feito por Eloá em papel branco, lápis preto e de cor, no retorno do parque à sala de aula.

Podemos verificar no desenho de Eloá que os traços, símbolos e cores das criações das crianças, nos permite pensar este momento da sociedade, com suas permanências e transformações históricas, sociais e culturais, e as marcas de gênero que articulam as relações sociais e as atividades de/para meninas/mulheres e meninos/homens nos espaços sociais, público e privado.

Estaria ela protagonizando histórias que ainda tem pouca visibilidade, como uma lutadora na arena da vida?

A presença feminina no esporte e nas brincadeiras ditas masculinas não elimina, no entanto, a permanência de um padrão

androcêntrico nas atividades esportivas legitimadas pela sociedade, seja pelas diferentes oportunidades que mulheres e homens têm desde o seu nascimento ou as referências veiculadas pelos diversos meios de comunicação.

O futebol enquanto marcador social que dissemina uma educação corporal fortemente diferenciada por gênero e desigual, como esporte é expressão da dominação masculina, da ordem vigente e das normas presentes na sociedade, portanto, generifica as brincadeiras nos espaços escolares, marcando a divisão sexual e maneira como essa separação organiza as relações. (ALTMANN, 2015; WENETZ, 2005)

Dentro desse quadro, os sistemas de feminilização e masculinização dos corpos, criam o imperativo do corpo branco, heterossexual, cisgênero. Esse modelo se assenta em um projeto racial de sociedade, de civilidade e de sexualidade.

No contexto brasileiro, esse ideal é marcado pela colonialidade e delineado no “desejo de nossas elites pela branquitude imaginada não apenas em termos cromáticos, mas, sobretudo, morais e de poder, da capacidade de autocontrole e domínio dos outros [...]”. (MISKOLCI, 2012, p. 121) Assim, os(as) “estranhos(as)” em meio a essa naturalidade não passam despercebidos(as), pois lhe são conferidos atributos que o tornam diferente, resultando na sua marginalização no interior de uma coletividade.

É possível pensar aqui, em estigmas, como um atributo dado a um sujeito ou grupo em processos de diferenciação que são estabelecidos dentro de relações sociais. “O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro”. (GOFFMAN, 2004, p. 117)

Desse ponto de vista, os estigmas relacionados a gênero e aos comportamentos não convencionais, articulam questionamentos, tais como: “o que é normal e estranho para homem/mulher?”. Isto se apresenta na vida social através de uma concepção excludente que determina a mulher com a expressão mais “masculinizada” a figura de “homem” e ao homem com expressões mais “feminilizada” a figura de “mulher”, criando sistemas de nomeação jocosos e pejorativos. Contudo, como nos alerta Goffman (2004), as situações que envolvem estigmas são importantes para a observação e análise social em diferentes contextos e por diversos ângulos.

4 Considerações finais: entre movimentos de encaixe/desencaixe das representações

A naturalização de valores machistas hetero-patriarcais e as divisões binárias e dicotômicas criam abismos entre os gêneros. Porém, atualmente, no cotidiano da escola, quando as meninas e meninos brincam, suas potencialidades criativas e transgressoras fazem um movimento de encaixe/desencaixe nas representações que já conhecemos, revelando-nos um olhar parcial que desestabiliza a autoridade dessas construções culturais e sociais.

Se as culturas infantis são apropriações da cultura mais ampla em que as crianças estão inseridas, elas podem ser tomadas como tradução cultural, ou seja, como reprodução ou representação que nega a originalidade ou a essência do suposto “modelo”. Isto remonta a ambivalência do discurso colonial – que repete, mas re-representa, e nessa re-representação provoca deslocamentos na arena de significação, pondo em ameaça a ideia de normalização e fixação dos sentidos. (BHABHA, 2003) Em virtude de que não há fixidez na cultura, e até mesmo os mesmos sinais podem ser apropriados, traduzidos e re-historicizados.

Assim, as meninas tensionam a supremacia masculina e as expectativas de gênero, afirmam-se no grupo infantil predominantemente formado por meninos. Elas dimensionam o jeito de ser e se relacionar, sendo líderes, jogadoras de futebol, ao mesmo tempo em que, através das brincadeiras, dinamizam e transformam regras e valores de conduta social resistindo juntos aos meninos. Dessa maneira, buscam a equidade entre os gêneros, produzem culturas que possibilitam mudanças sociais necessárias para a sociedade. Como um exemplo de experiência feminista, Manu, Eloá e tantas outras meninas e mulheres, com seus corpos e atitudes escancaram a diversidade e a diferença, trazendo outros olhares de forma que todas e todos sejamos beneficiadas(os) em liberdade e respeito.

“She just wants to play her soccer”: when girls play and tension the male supremacy and genre expectations alongside boys in the school space

Abstract: This article tries to make some considerations about the resistance and transgression gestures of 7-year-old girls against the chauvinist hetero-patriarchal imposition which demands certain behaviours, game execution and restrain the use of social areas by different people. It is a research carried out in the school, in the initial year of elementary education, based on the feminist thought and the study of children and childhood, aiming the expansion of our perceptions about peer culture generated by children whowith their actions, experiences, creations, inventions and movements tension the schemes of sexism and chauvinism present in the society.

Keywords: Gender relations. Feminism. Peer culture. Elementary education.

“Ella sólo quiere jugar su fútbol”: cuando niñas brincan y tensionan la supremacía masculina y las expectativas de género juntos a los niños en el espacio de la escuela

Resumen: Este artículo busca realizar algunas reflexiones sobre los gestos de resistencia y transgresiones de niñas de 7 años de edad contra las normatizaciones machistas hetero-patriarcales que impone determinadas posturas, ejecución de juegos y restringe el uso de espacios sociales para los diferentes sujetos. Se trata de una investigación realizada en la escuela, en los años iniciales de la educación primaria, construida con base en el pensamiento feminista y los estudios de niño y de la infancia, buscando la ampliación de nuestras percepciones acerca de las culturas de la infancia producidas por los niños que consusprácticas, experiencias, creaciones, invenciones y movimientos tensionan las tramas del sexismo y el machismo presentes en la sociedad.

Palabras clave: Relaciones de género. Feminismo. Culturas de la infancia. Educación primaria.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ALTMANN, Helena. *Educação física escolar: relações em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Educação & Saúde, v. 11)
- ARAUJO, Rubenilson Pereira de. Brincadeiras de masculinidades, (re) configurações familiares e relacionamento interrelacional em menino brinca com menina?, de Regina Drummond. *Humanidades & Inovação*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 9-17, feb. 2018.
- APFELBAUM, Erika. Dominação. Trad. Vivian Aranha Saboia. In: HELENA, Hirata. et al. (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 76-79.

- BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 207-230, jan./abr. 2008.
- BHABHA, Homi K. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 239-273.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 26, p. 329-376, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 6 out. 2019.
- CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa: as crianças participam coletivamente na sociedade. In: CORSARO, William Arnold. *Sociologia da Infância*. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 31-56.
- FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-315.
- FERNANDES, Florestan. Sociedade: Luta de raças e de classes. *Teoria e Debate*. São Paulo, n. 2, p. 1-6, mar. 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOBBI, Márcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Mathias Lambert. São Paulo: Coletivo Sabotagem, 2004. p. 117-118.
- GOFFMAN, Erving. *Asylums*. Garden City: NJ: Anchor, 1961.
- IANNI, Octavio. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 6-20, jan./abr. 2004.
- INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. Superando a distância entre o pensamento e a prática. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 46, p. 44-48, jan. 2016.

- LÚDKE, Menga. Professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. *Crítica Educativa*, São Carlos, v. 2, p. 38-50, 2017.
- MATHIEU, Nicole-Claude. *L'anatomie politique*. Paris: Côté-femmes, 1991. p. 131-225.
- MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo: Annablume, 2012, p. 120-121.
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina*. São Paulo: Moderna, 1999, p. 39-40.
- ORIEL PEREIRA, Artur; SANTIAGO, Flávio. Matizes e nuances que desenham omundo: culturas infantis e as marcas das relações de gênero, raça e classe social. In: 56.º Congresso de Americanistas, 2018, Salamanca. *Estudiossociales: 56.º Congreso Internacional de Americanistas / Manuel Alcántara, Mercedes García Montero y Francisco Sánchez López (coord.)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018. v. 12. p. 99-107.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com ReggioEmilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 12, n.28,p. 1466-1471, dez., 1976.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRE, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP, 2012. p. 11-25.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninos e meninas na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 33, p. 265-283, jul/dez. 2009.
- WENETZ, Ileana. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. 204f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Submetido: 07 de julho de 2018
Aceito: 08 de julho de 2019

Práticas educativas da capoeira no século XX: reflexões a partir de aspectos biográficos de mestres da arte

Resumo: A capoeira, como possibilidade de manifestação recreativa, ginástica, esportiva, artística e(ou) sistema de defesa pessoal, possui uma potencialidade educativa que se evidencia pela característica de perpetuação e resistência cultural ao longo dos séculos. A fim de solucionar questionamentos relacionados à gênese dos métodos de ensino dessa prática, torna-se relevante uma análise de natureza qualitativa sobre aspectos da biografia de alguns expoentes da capoeira brasileira do século XX. Para tanto, foram adotados procedimentos técnicos de pesquisa em História, cujo objetivo centrou-se em refletir sobre práticas educativas da capoeira. Priorizou-se a seleção de fontes biográficas primárias que narrassem as histórias de vida de Bimba, Canjiquinha, Cobrinha Verde, Noronha, Pastinha e Waldemar, alguns dos inúmeros capoeiristas baianos que vivenciaram o início do processo de valorização social e de institucionalização da capoeira no século passado. A reflexão foi estimulada através do levantamento de informações sobre o início do aprendizado, concepção de capoeira, narrativas do ensino propriamente dito e possíveis correlações com aspectos de economia e de gênero. De acordo com essas categorias de análise, promoveu-se um direcionamento à compreensão do contexto histórico educacional que envolveu o processo de afirmação social dessa prática.

Palavras-chave: Ensino da Capoeira. História da Capoeira. Educação Básica.

Samia Castro Silva

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia (IFCE)-
Campus Canindé (CE)
sammiacastroef@gmail.com

José Gerardo Vasconcelos

Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
do Ceará (PPGE – UFC)
gerardovasconcelos1964@gmail.
com

1 Introdução

Devido ao potencial educativo da capoeira, consideramos relevante uma reflexão sobre o modo de ensino de antigos capoeiristas que são reconhecidos como mestres da cultura popular perante a sociedade brasileira. Essa reflexão faz-se necessária para que haja um maior entendimento da gênese do pensamento educacional e dos métodos de ensino dessa prática. Portanto, interpomos as seguintes questões norteadoras: “Que elementos histórico-educacionais estão presentes na oralidade dos mestres que vivenciaram o início da inserção social da capoeira? ”; “Que métodos de ensino eram utilizados? ”.

A fim de solucionar essas questões, realizamos uma análise de natureza qualitativa sobre aspectos da biografia de alguns expoentes da capoeira brasileira do século XX. Para tanto, adotamos procedimentos técnicos de pesquisa em História. Conforme Polak, Santana e Araújo (2011), o olhar do historiador consiste numa problematização formulada no tempo presente que só poderá ser

solucionada recorrendo-se aos acontecimentos passados. Não há interdependência com a formulação de uma cronologia rigidamente periodizada, mas há a necessidade de um recorte temporal. Nessa modalidade de pesquisa, há a liberdade de reformulação e criação de conceitos, mas as escolhas não são aleatórias nem arbitrárias, visto que devem ser resultantes de uma articulação entre as evidências teórico-metodológicas e a busca incessante por respostas ao objeto e problema formulados.

A pesquisa em História tem uma íntima relação com documentos primários e quaisquer outras fontes que possibilitem a compreensão global dos acontecimentos e do que é relevante para o conhecimento do objeto de estudo. Diante desses pressupostos metodológicos, priorizamos a seleção de fontes biográficas primárias que pudessem representar os inúmeros capoeiristas baianos que vivenciaram o ensino da capoeira ainda sob o escopo da marginalização e informalidade. Recorremos às obras dos seguintes autores: Abreu (2003), Almeida (1994), Canjiquinha (1989), Coutinho (1993), Pastinha (1960) e Santos (1991), as quais nos mostram concepções filosóficas e metodológicas de ensino que pretendem promover a compreensão da contextualidade histórica em que viveram esses sujeitos e nos inserir nos mecanismos de ensino-aprendizagem da capoeira.

Em Santos (1991), encontramos relatos biográficos coletados por Marcelino dos Santos, discípulo do mestre Cobrinha Verde. Observamos nessa obra o aspecto lendário da oralidade desse mestre, que narra os ensinamentos da capoeira num contexto de transição da marginalidade para a descriminalização da prática através da própria história de vida.

Em seguida, a obra de Canjiquinha (1989) nos insere nos manuscritos autobiográficos desse mestre, conectando-nos com a metodologia de ensino da capoeira a partir da década de 1935, quando era praticada informalmente em frente a bares e em feiras populares dominicais.

Prosseguindo com a pesquisa, abordamos o estudo biográfico de mestre Bimba e as manifestações ritualísticas implementadas por esse capoeirista. Optamos por utilizar Almeida (1994), um dos mais exímios alunos desse mestre, conhecido nas rodas de capoeira como mestre Itapuã.

A seleção de obras historiográficas de mestres da capoeira do século XX progride com Pastinha (1960), relíquia histórica que é

composta por desenhos e manuscritos autobiográficos deste. Mestre Pastinha também é visto como uma das personalidades históricas propulsoras da elevação do *status* da capoeira na sociedade, devido à sua postura ética e compreensão filosófica da prática. Observamos que a trajetória e os manuscritos desses mestres se coadunam, demonstrando uma versatilidade de concepções que transitam entre os princípios da contextualidade da popularização do ensino da Educação Física naquele século, seja ela permeada por valores ginásticos ou esportivos, e os princípios da relevância das manifestações artísticas populares brasileiras na sociedade.

Dessa forma, pudemos selecionar a obra de Coutinho (1993), que desvela enredos dos aspectos ginásticos e esportivos da capoeira em formato de manuscritos autobiográficos do lendário e popular mestre Noronha. Observamos o contexto histórico em que as vivências de ensino-aprendizagem desse mestre são enunciadas.

Por fim e para ratificar as inter-relações existentes entre arte, luta e jogo na capoeira, atemo-nos à obra de Abreu (2003) e à relevância sócio-histórica das narrativas biográficas do mestre Waldemar Rodrigues da Paixão.

A análise de dados desta pesquisa em história educacional foi inteligibilizada a partir do levantamento de informações sobre o início do aprendizado, concepção de capoeira, narrativas do ensino propriamente dito e possíveis correlações com aspectos econômicos, religiosos e de gênero. Concluímos este artigo sintetizando as reflexões e encaminhando direcionamentos para a compreensão mais detalhada da prática da capoeira no século XX.

2 Revisão de literatura

O ato de ensinar a capoeira, como elemento da cultura popular brasileira, esteve numa perspectiva oposta à proposta inicial de formulação do sistema educacional brasileiro. O modelo tradicional de ensino e a ilegalidade da capoeira, com a proibição estipulada pelo Código Criminal do Império e com o Código Penal da República do Brasil de 1890, validaram tal informação. Contudo, na contextualidade da busca pela autenticidade racial e cultural brasileira da Era Vargas, a capoeira iniciou um processo de aproximação com o sistema formal de ensino no século XX.

Atualmente a capoeira tem recebido recorrentes manifestações de valorização, constatadas por um número considerável de

produções acadêmicas e por políticas públicas culturais. Além do aspecto lúdico, frequentemente associado ao ensino da capoeira no decorrer dos diferentes períodos históricos, também há o movimento ginástico-militarista e esportivista. Nesse sentido, destacamos a perspectiva ideológica de intelectuais e militares para a implementação da capoeira como a autêntica ginástica brasileira.

Constituem exemplos de manuais de ginástica envolvendo técnicas de capoeira, consoante Capoeira (1998), o *Guia da capoeira* ou *Ginástica brasileira*, do Quartel Mata-Porcos, em 1907, exercitado por oficiais e praças, e um manual de capoeira para uso exclusivo dos militares, elaborado pelo capitão Ataliba Nogueira e assessorado pelos tenentes Lapa e Leite. Posteriormente, em 1920, Mário Aleixo publicou seu manual no periódico *Eu sei tudo*, incorporando golpes de jiu-jítsu, boxe e jogo do pau português. Em 1928, Annibal Burlamaqui publicou *Ginástica nacional: capoeiragem metodizada e regrada*, incorporando também novos elementos à prática da capoeira.

O movimento ginástico europeu, também conhecido por higienismo, abordava a atividade física como meio de regeneração da raça e subsídio para melhorias da saúde. Estando a serviço de um mecanismo político, sistematizou uma rede de saberes que visavam obter também a ordem e o disciplinamento nas instituições que exerceriam profundo controle da sociedade, ou seja, no exército e na educação. Conforme Darido (2005), esse modelo de Educação Física foi introduzido no currículo escolar brasileiro por ocasião da Reforma Couto Ferraz, em 1851. Entretanto, foi implementada de fato somente a partir de 1882 nas escolas normais e militares, sob o viés da ciência ginástica, que pretendia instigar a força e a coragem do povo para a defesa da pátria.

Consoante Silva (2013), o intercâmbio ideológico entre militares, capoeiras e intelectuais existiu desde o período imperial e explica-se pelos interesses que ora convergiam, ora divergiam nos diferentes setores da sociedade. O fato é que, com a Proclamação da República, em 1889, os capoeiristas foram extintos das ruas do Rio de Janeiro pela atuação de Sampaio Ferraz, lendário chefe de polícia, e pela publicação do Código Penal da República, que tornou a capoeira crime no artigo 402. Conforme Dias (2001), nos primeiros 40 dias de República, foram deportados 1 mil e 300 capoeiras para a ilha de Fernando de Noronha. Apesar da repressão aos capoeiristas,

intelectuais continuaram a exaltar o potencial educativo da capoeira e os militares a utilizá-la, explorando o aspecto ginástico e esportivo.

De acordo com Brasil (2007), a vertente nacionalista da *Belle Époque*,¹ tendo Coelho Neto como um de seus representantes, por volta de 1910, defendia a capoeira como a autêntica ginástica brasileira e verdadeira Educação Física do Brasil, devendo ser ensinada nas escolas e quartéis ou em qualquer outro lugar onde a instrução fosse importante. Apesar de intelectuais do círculo de amigos de Coelho Neto ridicularizarem essa ideia, o movimento modernista, iniciado em 1922 na Semana de Arte Moderna em São Paulo, valorizou elementos culturais do cotidiano da realidade brasileira e adquiriu notório destaque, promovendo a ascensão desse novo momento cultural.

Ainda na década de 1920, Mello Moraes Filho, autor do texto “Tipos da rua: capoeiragem e capoeiras célebres”, corroborou publicamente a ideia de que a capoeira era a luta própria do Brasil, e mestre Sinhozinho, eliminando canto e instrumentos musicais, manteve uma academia em Ipanema de 1920 à década de 1960. Diante dessa contextualidade, é interessante ressaltar que, nesse mesmo período, o ensino e a prática da capoeira já estavam consolidados de diferentes maneiras e concepções na Bahia. Poderemos perceber o modo como ocorriam tais práticas educativas a partir da análise das obras selecionadas.

3 Análise de dados

3.1 Cobrinha Verde

Em Santos (1991), encontramos que Rafael Alves França, mestre Cobrinha Verde, nasceu no primeiro decênio do século XX na Bahia, numa localidade chamada Santo Amaro da Purificação. Iniciou o aprendizado na capoeira aos 4 anos de idade com o lendário Besouro Mangangá, primo carnal e irmão de criação. Afirmava-se que Besouro dava aula escondido da polícia e que, quando os agentes da lei chegavam, os alunos costumavam fugir, havendo inclusive ocasiões em que Besouro precisava enfrentá-los sozinho.

Aos 17 anos de idade, teve uma briga com o delegado de polícia. Após esse episódio, fugiu de Santo Amaro e se incorporou ao bando de Horácio de Matos, vivenciando as histórias que permeiam o fenômeno do cangaço e da Revolução de 1930², como a

(1) Movimento literário, político e cultural brasileiro influenciado pelo movimento histórico francês de paz, de avanços tecnológicos e de valorização artística que se estendeu de 1880 ao início da Primeira Guerra Mundial. No Brasil, a Belle Époque se instaurou e influenciou a cultura nacional a partir do início da República Velha, perdurando, em meio às composições literárias oficiais e pré-modernistas, até ser iniciado o Movimento Modernista em São Paulo. A literatura oficial estabeleceu uma estreita relação com grupos políticos e instituições públicas, a exemplo da Academia Brasileira de Letras, à qual eram comumente destinadas críticas devido ao caráter servil das obras, que tinham a clara finalidade de adquirir ascensão social, respeitabilidade pública e incorporação aos centros de poder da época. Paralelamente à literatura oficial, havia no período da Belle Époque uma vertente pré-modernista que, segundo Silva (1996), optava pelo afrontamento ou simples distanciamento das instituições acadêmicas, preferindo os assentos menos formais das confeitarias e cafés para discussão de diversos temas, entre eles a problematização do cotidiano da realidade nacional.

(2) Golpe de estado relacionado ao movimento tenentista que impediu a posse de Júlio Prestes, presidente eleito com apoio das oligarquias paulistas. No dia 3 de novembro de 1930, Getúlio Vargas assumiu a chefia do Governo Provisório da República, pondo fim ao período da República Velha e nomeando os principais líderes tenentistas como interventores nos estados do Nordeste, por exemplo: Juárez Távora no Ceará e Juracy Magalhães na Bahia.

Guerra de São Paulo de 1932. A participação nas tropas aliadas ao governo de Getúlio Vargas lhe rendeu o posto de terceiro sargento e a responsabilidade de cuidar da cocheira de animais e cavalos do quartel de Campo Grande, em Salvador. Posteriormente um conflito com um tenente do exército lhe fez abandonar o posto e voltar a exercer sua antiga profissão de pedreiro. (SANTOS, 1991)

Para o mestre Cobrinha Verde, a capoeira nasceu na região do Recôncavo Baiano, precisamente em Santo Amaro e Cachoeira, criada pelos africanos escravizados. Advinda da dança do batuque, a capoeira teve seus primeiros golpes similares aos seguintes passos: balão de linha de calça, banda de lado, banda traçada e rasteira. Com o passar do tempo, os africanos foram estudando, treinando e adaptando novos golpes. Na compreensão desse mestre, a capoeira não é esporte, mas sim uma luta e uma defesa pessoal, com muitas artimanhas secretas que não oferecem chance de o outro se defender. Um aspecto curioso mencionado por ele foi que Besouro, antes de morrer, teria chamado vários discípulos e pedido para que Cobrinha Verde o fizesse feliz eternamente ao ensinar capoeira de graça. Por amor a Besouro, assim fez por toda a vida. (SANTOS, 1991)

Para Cobrinha Verde, o mestre mais famoso de Santo Amaro foi tio Alípio, escravo no Engenho de Pantaleão e mestre do famigerado Besouro Mangangá. Os treinamentos dos antigos capoeiras envolviam o enfrentamento de uma situação real de perigo. Havia uma prática educativa que Besouro costumava fazer com os alunos avançados que foi descrita da seguinte forma: “[...] se fechava numa sala com o discípulo, metia a mão num punhal e dava outro ao discípulo e dizia: ‘Vamos trocar facas com uma toalha amarrada na cintura dos dois, pra [sic] um não fugir do outro’”. (SANTOS, 1991, p. 15) A união entre magia e religiosidade relacionada à prática capoeirística, através do aprendizado de breves orações e patuás, fazia-se necessária para defender-se das balas e de outros possíveis perigos. (SANTOS, 1991)

Na época da entrevista, mestre Cobrinha Verde estava aposentado e com a preocupação de não passar dificuldade financeira como haviam passado os mestres Pastinha e Bimba. Ele lembrava que naquela época já se podia achar capoeira na liberdade, pois ela já não era mais cativa como os negros eram quando vieram da Costa da África. Contudo, a vivência nos movimentos armados do sertão e os relatos de perseguição policial enfrentados por ele e

seu mestre Besouro o aproximaram das memórias sobre a condição marginalizada da capoeira. Por isso, Santos (1991) costumava dizer que Cobrinha Verde queria ser igual a Besouro e a Lampião, sendo o primeiro rei da capoeira e o segundo rei do cangaço. Ancestralidade, memória, oralidade e conhecimento histórico, político e cultural da sociedade brasileira do século XX são marcas presentes na obra analisada, entre outros elementos.

3.2 Canjiquinha

Canjiquinha, alegria da capoeira: eu sou a alegria da capoeira, na capoeira eu sou a alegria é uma publicação da editora A rasteira. Trata-se das concepções escritas do mestre Canjiquinha, cujo nome é Washington Bruno da Silva, nascido em 1925 nas imediações do Pelourinho. Mestre Canjiquinha encontrou a capoeira num domingo do ano de 1935 em frente ao banheiro do bar de Otaviano, numa localidade chamada Baixa do Tubo de Matatu Pequeno, em Brotas. Os capoeiristas que costumavam se exercitar nessa localidade eram conhecidos por Silva Boi, Zé de Brotas, Onça Preta, Rosendo, Chico Três Pedacos, Dudu, Maré e Aberrê. Após oito anos consecutivos de aprendizado com Aberrê, Canjiquinha foi instruído a procurar outras fontes de aprendizado, tornando-se, depois de 16 anos de treinamento, contramestre de Pastinha e do próprio mestre Aberrê.

Para mestre Canjiquinha, a compreensão da capoeira assumia um caráter múltiplo e abrangente dentro do universo educativo. Primeiramente ele mencionava o entendimento de que a capoeira era uma luta criada pelo povo negro para se livrar com arte da escravidão, podendo se utilizar de pau, navalha, faca ou facão. Em seguida, ressaltava que ela era uma brincadeira que se tornava melhor ao ser prestigiada por um público. Posteriormente afirmava que o único esporte brasileiro era a capoeira, asseverando também que ela era uma dança, uma Educação Física, a qual se tornava folclore se tivesse berimbau e pandeiro. Segundo ele: “A capoeira é alegria, é prazer [...] é aquilo que você faz por espontaneidade, vontade e alegria [...]. A capoeira é alegria, encanto e segredo. É esporte, lazer, uma luta quando não tem berimbau”. (CANJIQUINHA, 1989, p. 78-82)

Mestre Canjiquinha se autointitulava como “A alegria da capoeira”, ressaltando a importância do riso no aprendizado e dizendo que havia aprendido dando risada e que também ensinava dessa forma. O ensinamento desse mestre ocorria inicialmente com o

conhecimento sobre a base da capoeira, que significava “começar de baixo” e ensinar primeiros golpes e defesas. Canjiquinha ressaltava que a capoeira deveria ocorrer de acordo com o toque do berimbau, devendo-se ter bastante atenção no momento do jogo, ou seja, dever-se-ia jogar estudando o jeito do oponente, de preferência a um metro de distância, essencial para que cada um adquira a habilidade de se defender. (CANJIQUINHA, 1989)

No universo da prática educativa desse mestre, também havia um sistema de enfrentamento a uma situação real de perigo conhecida por “Quebrar no Beco”. Tal prática consistia em mandar outros alunos pegá-los na rua, essencialmente onde houvesse becos de acesso, para fazer um teste. Por isso, seus alunos não passavam encostados em becos; eles afastavam-se pelo menos uns dois metros. Esse mestre ressaltava os efeitos psicológicos benéficos da prática da capoeira, dizendo ser boa para evitar tédio, estresse, irritação, limpar a memória e conviver entre amigos. Canjiquinha (1989) afirmava ter tido muitas alunas, entre elas uma professora de ginástica conhecida por Fátima; além dela, citou o nome de célebres capoeiristas, como: Maria 12 homens, que havia brigado com 12 policiais na Baixa dos Sapateiros; Maria Avestruz, que morava na Boca do Rio; Palmeirão, que havia matado Pedro Porreta e morava na rua 28 de setembro. (CANJIQUINHA, 1989)

Ainda sobre o aspecto profissional, esse mestre realizou a seguinte profecia:

Capoeira tem começo, mas não tem fim. Daqui a 30 anos, ela vai ter princípio e fim, depois que regularizar tudo não vai exceder do espaço traçado. Mas como ela está como folclore e esporte, você sabe como começa, mas não sabe como termina. (CANJIQUINHA, 1989, p. 78)

Canjiquinha (1989) ressaltou que seu sustento financeiro não era proveniente da capoeira, haja vista que o ato de ensinar a capoeira não rendia riquezas financeiras:

Bimba era marceneiro, Valdemar trapicheiro, Caiçara funcionário. Como foi que Pastinha morreu? À míngua. Como foi que Bimba morreu? À míngua. Cobrinha Verde? À míngua. Valdemar está em dificuldades. Se não trabalhar, morre de fome. (CANJIQUINHA, 1989, p. 78)

Canjiquinha dizia que ele foi quem primeiro havia colocado o samba de roda e a puxada de rede na capoeira, posteriormente teria posto o samba de caboclo e o maculelê. Esse mestre criou o grupo folclórico Aberrê Bahia, que era repleto de demonstrações da cultura afrodescendente. Ele dizia ter aprendido toda essa cultura com a mãe, a irmã e a tia, que eram candomblecistas. Já a puxada de rede havia aprendido numa localidade nomeada Jardim de Alá, chamada antigamente de Chega Nego, onde qualquer pessoa podia entrar e ajudar a puxar a rede do pescado. Esse mestre criou o Muzenza e o Samango, dois tipos diferenciados de toque e jogo de capoeira, cuja inspiração também veio do candomblé. (CANJQUINHA, 1989) Esse mestre demonstra a diversidade das práticas corporais afro-brasileiras que constituem o fenômeno da capoeira, além do binômio ginástica-luta, e a presença da capoeira nos grupos folclóricos da Bahia no século XX.

3.3 Mestre Bimba

Conforme Almeida (1994), em 23 de novembro de 1900, no bairro Engenho Velho, nasceu Manoel dos Reis Machado, mestre Bimba, filho de Luiz Cândido Machado, exímio dançador de batuque, e Maria Martinha do Bonfim. Aos 12 anos de idade, iniciou-se na capoeira com o africano Bentinho, capitão da Companhia de Navegação Baiana. Bimba começou a trabalhar como estivador aos 13 anos de idade e assim permaneceu pelos próximos 14 anos. O início do ensino dessa prática ocorreu em 1918, no Engenho Velho de Brotas, a 30 homens que o acompanhavam e que juntos formavam o Clube da União em Apuros. Criou a capoeira regional da união entre o batuque e a capoeira Angola.

A partir de 1934, foram inúmeras as matérias em jornais que se referiam aos desafios e vitórias de mestre Bimba no ringue; numa reportagem do *Diário da Bahia* veiculada em 13 de março de 1936, ele afirmou ter conhecimento do *Manual de Capoeiragem* de Annibal Burlamaqui, ou Zuma, editado em 1928 nos quartéis militares do Rio de Janeiro. Através do seu aluno Sisnando, cearense, teve contatos influentes que lhe possibilitaram registrar sua academia na Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Pública da Bahia em 1937. (ALMEIDA, 1994)

No jornal *A Tarde* da cidade de Salvador, em 7 de fevereiro de 1946, afirmou que a capoeira não tinha a essência de uma luta de ringue, pois servia para atuações decisivas. Mencionou nessa

reportagem alguns aspectos técnicos da prática, como o domínio do corpo através do controle dos golpes, a ginga e as artimanhas da capoeira antiga. A eficácia do método criado por Bimba foi comprovada em diferentes momentos, especialmente em 1949, quando muitas notícias de jornais descreveram as vitórias dos combates entre capoeiristas e lutadores de outras modalidades esportivas, entre elas o jiu-jítsu. Demonstrações da capoeira por todo o país, inclusive para inúmeras autoridades, eram frequentes na década de 1950, conferindo uma aproximação da capoeira regional com o universo das apresentações folclóricas. (ALMEIDA, 1994)

Aspectos filosóficos do ensino de Bimba são enfatizados por antigos alunos, tais como Almeida (1994, p. 58), mestre Itapoã: “[...] o brilho, o carisma, a força interior, a capacidade de transformar simples adolescentes em homens de verdade, a paciência em transformar dificuldades em filosofia de vida”. Mestre Bimba demonstrou ser bom pesquisador, pois estudou a capoeira e criou um método com aspectos ritualísticos, valorizando também princípios éticos e morais. Para ser seu aluno, o sujeito deveria ser estudante ou trabalhador, além de ser aprovado também num exame por ele realizado. (ALMEIDA, 1994)

Os treinos de Bimba eram conduzidos com um berimbau e dois pandeiros, também chamados de bodes. Os atabaques, confeccionados para o candomblé da esposa, dona Alice, também eram utilizados para o samba de roda e os festejos do centro. O misticismo de Bimba também era expresso no escudo do seu Centro de Cultura Física Regional, inspirado no Signo de Salomão. (ALMEIDA, 1994)

A fatalidade que marca o aspecto profissional de mestre Bimba ocorreu quando promessas de melhorias o fizeram deixar todo o legado construído na Bahia para ir a Goiânia. Haviam-lhe prometido uma academia com vários alunos matriculados, casas mobiliadas, colégios bons para os filhos estudarem e um cargo de professor de Educação Física na Universidade de Goiás. Todavia, o que aconteceu na verdade foi que mestre Bimba foi enganado por essas falsas promessas e não pôde voltar para a Bahia posteriormente, porque já havia se desfeito de todos os bens que ali possuía.

Fala-se que o mestre morreu de tristeza, popularmente chamado banzo, mas o fato é que se precisou de um balão de oxigênio enquanto esteve internado, e a família não teve condições financeiras de pagar por esse artefato médico. Contudo, mestre Bimba fez cumprir sua palavra quando saiu da Bahia, ao dizer que não

voltaria mais devido ao fato de nunca ter sido lembrado pelos poderes públicos; segundo ele, se em Goiás não gozasse de nada, iria gozar do cemitério. (ALMEIDA, 1994)

3.4 Mestre Pastinha

Os ensinamentos desse mestre eram repassados pela musicalidade, pela oralidade dos alunos que ajudou a formar bem comopelos manuscritos e desenhos. (PASTINHA, 1960) Questões éticas faziam parte dos ensinamentos desse mestre, que costumava dar visibilidade e valorizar um estilo mais tradicional de jogar capoeira, ao passo que também contribuía para uma nova tradição que emergia. Dentro do aspecto prático de seu método de ensino, o elemento ritualístico e lúdico da roda de capoeira assumia uma grande importância, em que o conjunto musical se apresentava composto por berimbau, pandeiro, reco-reco, agogô, atabaque, chocalho. Muitos cantos que antecedem o jogo da capoeira, as ladainhas, foram criados por mestre Pastinha e possuem caráter de ancestralidade, louvando a Deus e os mestres antigos.

Conforme Pires (2002), esse mestre nasceu no dia 5 de abril de 1889 e começou a treinar capoeira aos 10 anos de idade com um angolano nomeado Benedito. Era filho de um espanhol nomeado Pastinhã, que exercia o ofício de mascate, e de uma negra natural da Bahia, Raimunda dos Santos. Pastinha vivenciou um contexto político em que a capoeira era perseguida pela força policial. Ele foi aluno da Escola de Aprendizes Marinheiros dos 12 aos 20 anos, onde afirmava ter ensinado capoeira aos colegas. Mestre Pastinha se considerava um artista, sendo pintor, engraxate, vendedor de gazeta, garimpeiro, trabalhador na construção do porto de Salvador e segurança de uma casa de jogo. Após um longo período sem visibilidade na capoeiragem baiana, 1920 a 1940,³ Pastinha ressurgiu como um grande líder e foi um dos fundadores do Centro Esportivo de Capoeira Angola.

Em 24 de março de 1944, mestre Pastinha fez nova tentativa de fazer prosperar um centro de Capoeira Angola, mas somente em 1949 obteve sucesso nesse empreendimento. (PASTINHA, 1960) Segundo Pires (2002), mestre Pastinha afirmava que a capoeira Angola era um esporte originado da dança primitiva dos caboclos, do batuque e do candomblé, assumindo também a contribuição de congolezes, moçambicanos e indígenas na formação de uma capoeira mais lúdica e defensiva. Em entrevista ao jornal *Estado de*

(3) A década de 1930, na Bahia, foi permeada por acontecimentos marcantes no cenário capoeirístico angolano. Exemplos disso foram a inauguração do Parque Odeon e o apoio dos intelectuais ligados à esquerda política da época, envoltos nos estudos sobre as relações raciais no Brasil, tais como Caribé, Jorge Amado e Edson Carneiro. Houve, em 1937, a participação do lendário Samuel Querido de Deus, entre outros angoleiros famosos, no 2º Congresso Afro-Brasileiro, organizado por Edson Carneiro, momento em que este apresentou trabalho sobre a Capoeira Angola.

São Paulo, teria dito que do índio a capoeira ganhou principalmente as defesas, como a negativa, a queda para trás e a defesa com as mãos. Outra influência indígena foi a adoção do berimbau nesse formato de arco que conhecemos, pois na África o berimbau teria o formato de um “S”, com fio de fibra e sem caixa de ressonância feita de cabaça, artefato que teria sido encontrado apenas aqui no Brasil.

Os manuscritos de Pastinha datam da década de 1960 e são intitulados *Quando as pernas fazem miserêr: metafísica e prática da capoeira*. Pastinha dizia que havia presenciado a capoeira amofinar e perder o valor pela falta de princípios éticos no início do século XX. O Centro de Capoeira Angola pretendia desenvolver a capoeira pelo entendimento de ser a capoeira um esporte que tinha a nobre vantagem de ter sido legado pelos nossos antepassados para a defesa da própria integridade física.

O bom capoeirista nunca se exalta, procura sempre estar com calma para poder refletir com precisão e acerto, não discute com seus camaradas ou alunos, não toma jogo sem ser sua vez para não aborrecer, nem surgir rixa [...], a nossa causa é a causa da moralização e aperfeiçoamento desta luta, tão bela quanto útil, a nossa Educação Física [...]. A união faz a força, portanto só devemos ter em mente a prosperidade do nosso centro, e isso só podemos adquirir com perseverança, desprendimento e força de vontade para realizarmos nosso ideal de uma capoeira perfeita, de uma raça forte e sadia, que num futuro próximo daremos a nosso amado Brasil. (PASTINHA, 1960, p. 11-12)

Sobre a questão de gênero, Pastinha (1960, p. 10) ressaltou: “Todos nascem com a capoeira, não só os homens como as mulheres. Está gravada na história mulheres que jogavam a mandinga e batucavam, Maria Homem, Júlia, vulgo Fugareira[...]”. O Centro Esportivo de Capoeira Angola foi oficializado em 1952 no livro *Civil do Pessoal Judicial*. O primeiro presidente foi Atalídio Caldeiras, intelectual baiano, sendo Paulo Santos Silva um dos principais idealizadores do estatuto, que tinha como base fundamental a boa conduta e a capoeira Angola como símbolo nacional. Pastinha também esteve em vários estados brasileiros para apresentações artísticas e no continente africano em 1962, na região de Dakar. Em 1967, ficou cego, e a academia entrou em decadência, assim como as próprias condições financeiras do mestre. No decorrer da velhice, viveu situações miseráveis, falecendo em 1981. Inúmeros capoeiristas fizeram apresentações para auxiliar o velho mestre

enquanto vivo, como João Grande, João Pequeno e até mesmo mestre Bimba. (PASTINHA, 1960)

3.5 Mestre Noronha

Mestra Noronha, cujo nome de batismo é Daniel Coutinho, nasceu em 3 de agosto de 1909 numa localidade chamada Baixa dos Sapateiros, Bahia, e iniciou o aprendizado da capoeira aos 8 anos de idade com o mestre Cândido Pequeno. Como principal fonte de estudo que utilizamos a respeito desse mestre, recorremos aos próprios manuscritos deixados por ele e publicados em 1993. Mestre Noronhadizique a capoeira é um esporte popular do Brasil presente em todas as classes sociais, nos ginásios, colégios, universidades e estabelecimentos comerciais e industriais, uma espécie de Educação Física da polícia, exército e marinha, estando sempre em crescente popularidade em virtude da incomparável eficiência de ataque e defesa.

Devido ao fato de ter se iniciado na capoeira no início do século XX, empoderou-se das narrativas das vivências de transição entre a época em que a capoeira era odiada pelo governador e pela polícia e a época em que ela se inseriu em diferentes meios sociais e se expandiu pelo mundo inteiro. Para mestre Noronha, a capoeira foi trazida da África e educada na Bahia para a defesa pessoal, lugar onde nasceram os melhores mestres de Capoeira Angola do Brasil. Afirmava que os negros africanos brincavam na hora da folga para os senhores de engenho, atestando que a capoeira sempre foi receptiva a espectadores.

Seu mestre, Cândido Pequeno, era filho de um negro da Angola com uma africana da Bahia, o qual costumava usar uma argolinha de ouro como símbolo das inúmeras vitórias na capoeira. Esse mestre dizia que tinha capoeira em todo porto brasileiro e freguesia, cuja utilidade foi comprovada pela oralidade dos capoeiristas antigos. Reportou o momento em que os escravos mandingueiros haviam sido convocados para o Batalhão Quebra Pedras, com a finalidade de expulsar os portugueses do território. Muitos daqueles escravos não tinham armas de fogo, apenas a habilidade da capoeira, utilizando-se de pontapés, rasteiras, cabeçadas, rabos de arraia, pedradas e cacetes, sagrando-se vitoriosos sob o comando do general Labatu. Outro momento também rememorado por mestre Noronha foi a eficiência dos serviços prestados pelos capoeiristas ao Brasil durante a Guerra do Paraguai.

Coutinho (1993) relatou uma série de festas tradicionais em que a capoeira se manifestava na Bahia, reconhecendo a importância da força policial no combate aos atos de violência dos desordeiros nessas festas populares, enfatizando os atos de violência da festa de Santa Luzia. A religiosidade desse mestre expressava-se pelas constantes afirmações de que tinha o corpo fechado e de que sempre estava com as obrigações em dia para o orixá de devoção. Utilizava como simbologia uma estrela de cinco pontas, com uma cruz na região superior e as iniciais JMJ, que significavam Jesus, Maria, José.

Mestre Noronha reconhecia a existência de sete toques de berimbau que manipulavam toda a movimentação dentro da roda, a saber: jogo de dentro: jogo de grande observação; São Bento Grande: para armar golpe; São Bento Pequeno: para desfazer golpe; apanha laranja no chão, tico-tico: um jogo baixo e alto; este negro é o cão: jogo violento; Samba de Angola; Quebra milho como gente, macaco.

Para ele, os segredos da Capoeira Angola representavam um privilégio dos velhos mestres, sendo o berimbau também uma arma para a defesa, em que a verga e a própria baqueta tinham sua utilidade no momento de precisão. Outros aspectos citados foram os conhecimentos a respeito do uso da navalha, arma curta e leveira que não deve ser utilizada em exibição pública de capoeira, pois é um segredo. A referência ao cachecol de seda ao pescoço também foi mencionada como instrumento de defesa contra a navalha.

Conforme os próprios relatos, trabalhou de engraxate, trapicheiro, carregador, entre outros cargos, para poder se manter financeiramente; na época da elaboração de seus manuscritos, em 1970, estava aposentado dos serviços nas docas. Apesar dos 65 anos de idade, afirmava nunca ter desprezado sua vocação de mestre de capoeira nem o amor à pátria.

Naquela década, a concepção da capoeira como modalidade esportiva viveu seu tempo áureo, tanto que mestre Noronha exaltava o surgimento de uma “Federação Brasileira de Capoeira Angola”, com vistas a congregar as academias da Bahia. Esse mestre mencionava alguns aspectos regulamentares dessa luta conforme o entendimento que tinha, fazendo também menção ao papel do juiz – termo utilizado também por mestre Pastinha – no jogo da capoeira Angola. Para mestre Noronha, o ringue teria 4 m², sendo conferido dois pontos ao jogador que fosse superior em ataque e três àquele que derrubasse o adversário.

O esporte, como um instrumento ideológico do estado, manifesta-se de forma intensiva no decorrer da década de 1970, período da ditadura militar. O fato é que muitos dos mestres antigos – que relataram o amor à pátria e defenderam a inserção da capoeira no contexto esportivo – não se deram conta do risco que haviam corrido quando aquele sistema político se apropriou dos ensinamentos da capoeira no sentido de tornar a importância dos ensinamentos dos antigos mestres secundária.

3.6 Mestre Waldemar

De acordo com Abreu (2003), Waldemar Rodrigues da Paixão nasceu em 1916 e viveu por 74 anos. Waldemar conheceu a capoeira em Periperi, subúrbio de Salvador, em 1936. Iniciou-se em aclamadas rodas dominicais e de um modo similar àquele que contou mestre Canjiquinha, rememorando que comprava duzentos réis de vinho tinto e o oferecia em troca de alguns ensinamentos. Havia grande expectativa entre os aspirantes a capoeiristas de se obter experiências práticas daquela arte, havendo sempre um momento em que algum exímio jogador pegava nas mãos de um aluno para dar uma volta e repentinamente soltava um golpe. O aprendiz recebia instruções de defesa e reconhecia a importância da observação, da concentração e do respeito ao ritual e aos mais velhos, ou seja, da oitava.

Waldemar relatou que havia se formado mestre de capoeira com os ensinamentos de Telabi, Ricardo da Ilha de Maré, Siri de Mangue e Neco Canário Pardo. As rodas de capoeira dominicais aconteciam porque era o momento em que a maioria dos trabalhadores estava de folga. Havia um agregamento de bares, quitandas, bodegas, vendas, prática de capoeira e sambas, que constituíam pontos de animação e de sociabilização. Consequentemente, também havia o aumento do fluxo financeiro de determinada comunidade. Posteriormente, a partir dos anos 1960, comentou sobre as relações entre a indústria turística e a cultura popular afro-brasileira, evidenciando meios mais complexos de exploração econômica.

Em 1940, Waldemar começou a ensinar a capoeira no bairro da Liberdade, na rua do Pero Vaz, também próximo a um botequim. Devido à localidade em que ensinava, também era reconhecido por Waldemar da Liberdade ou do Pero Vaz. Esse mestre ensinava na roda, mas também ministrava treinos em outros dias. Inicialmente sua roda acontecia na sombra de um arvoredo, sendo posteriormente

construído um barracão, o qual se assemelhava aos barracões dos candomblés bem como àqueles feitos pelos pescadores à beira-mar. Os encontros nesse local perpassaram as décadas seguintes, 1950 e 1960, num misto de rito profano e vício sagrado. (ABREU, 2003)

No referido local, também se reuniram capoeiristas famosos, a exemplo de Traíra, que era seu contramestre. Os capoeiristas chegavam ali vestidos de branco, com calça e paletó, lutavam a tarde toda, mostrando a periculosidade do próprio conhecimento, e não se sujavam. Waldemar era um mantenedor da ordem e do respeito no ambiente do barracão, autoridade reconhecida pela comunidade de capoeiras, pelos moradores em geral e até mesmo pela polícia. O canto era visto por esse mestre como um instrumento disciplinador e sedutor, para que não fosse necessário recorrer ao autoritarismo e à truculência.

De modo semelhante à organização da academia de Pastinha, também havia a figura do juiz, que tomava conta da roda, interrompendo um jogo, mudando os pares e, no caso de desobediência, expulsando da roda. Apesar do difícil acesso, o barracão do mestre Waldemar era visitado por turistas, estudiosos, intelectuais, artistas, folcloristas e jornalistas, funcionando como uma espécie de agência cultural nacional e internacional, assim como também foram as academias de Bimba e de Pastinha. Sobre as questões profissionais, esse capoeirista fez da venda do berimbau seu principal sustento financeiro até morrer.

É de conhecimento de todos a condição de pobreza por que passou esse mestre no período da velhice, sendo necessário que os custos de seu sepultamento fossem pagos por admiradores e ex-alunos. Waldemar relatou a briga que havia entre os capoeiristas pela disputa de mercado, muito em razão da falta de ética de alguns profissionais, vendo que a união entre os mesmos era necessária para que pudessem enfrentar o contexto em que estavam inseridos, como as demandas do turismo, do folclore, do comércio do entretenimento, dos bens culturais e do esporte.

Finalizando esta seção, é conveniente relatarmos que no barracão do mestre Waldemar a formação da orquestra era de três berimbaus, três pandeiros e um reco-reco; apesar de não ter influenciado mudanças em aspectos da capoeira, esse mestre tornou-se lendário por proporcionar vivência cultural num clima harmonioso de paz e fraternidade. (ABREU, 2003)

4 Considerações finais

A partir dos objetivos traçados, foi possível conhecermos alguns elementos da expansão e do ensino da capoeira no século XX. Percebemos, notoriamente, uma grande contradição nesse período, pois a eminente ascensão social e cultural da capoeira baiana não favoreceu a conquista de direitos sociais básicos a inúmeros mestres de capoeira enquanto eram anciãos. Evidenciando que essa expansão aconteceu na informalidade.

A partir dessa constatação, pudemos refletir sobre o papel do educador de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros em ambientes diferenciados de ensino. Para além e evidenciando a importância da implementação da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a articulação de saberes da/na capoeira entre os diferentes mestres estudados nos expõem o elemento da diversidade metodológica de ensino e de diferenciadas concepções filosóficas sobre essa prática, entre elas a concepção esportivista e higienista.

Para fins de implementação da lei supracitada, a História dos mestres de capoeira são relevantes para constituição dos saberes que envolvem a prática pedagógica de professores de diferentes níveis de ensino e de diferentes disciplinas. O esforço desse artigo em selecionar passagens sobre o início do aprendizado, concepção de capoeira, narrativas do ensino propriamente dito e as possíveis correlações com aspectos de economia e de gênero nos conduzem a um processo reflexivo sobre as motivações da expansão dessa prática. Tal expansão mostra-se profundamente relacionada à genialidade dos diferentes mestres de capoeira.

Em suma, estamos abordando o estudo desses mestres e a capoeira como um objeto de ensino interdisciplinar em toda Educação Básica. Observemos que, sob a concepção da capoeira como luta e defesa pessoal, a obra de Cobrinha Verde pode ser utilizada também para ensino de História Política e Social do século XX, visto que o contexto da história desse mestre está relacionado com o fenômeno do cangaço e da revolução de 1930.

O Samba de Batuque, elemento da cultura afro-brasileira, é apontada por mestre Cobrinha Verde, mestre Bimba e mestre Pastinha como uma prática antecessora da capoeira. Esse elemento, assim como outras práticas corporais que permeiam a capoeira, possui íntimas relações com disciplinas que trabalhem com o conceito de corpo e cultura, tais como Educação Física e Artes.

Por conseguinte, através da capoeira os alunos de diferentes níveis de ensino se aproximam das reflexões sobre o multiculturalismo brasileiro. Observamos isso a partir de aspectos da cultura indígena da/na capoeira, que também podem ser estudados a partir dos escritos de mestre Pastinha. Esse mestre afirmava que a capoeira Angola era um esporte originado da dança primitiva dos caboclos, do batuque e do candomblé, assumindo também a contribuição de congoleses, moçambicanos e indígenas na formação de uma capoeira mais lúdica e defensiva.

Em todas as obras analisadas, o aspecto da oralidade e ancestralidade se faz presente como um princípio educacional essencial na prática educativa. Esse princípio pode ser retratado quando Cobrinha Verde rememora ensinamentos do seu mestre, ao acatar o pedido do lendário Besouro Mangangá de continuar repassando os ensinamentos da capoeira. Vale ressaltar que esse mestre inicia seu aprendizado aos 4 anos de idade pelo método da observação, podendo atestar adequabilidade do ensino da capoeira já na Educação Infantil.

Em Canjiquinha, capoeirista desde os 10 anos de idade, a oralidade é como um mecanismo de ensinar e aprender com alegria. Seus escritos nos remetem à reflexão sobre o encantamento pelo objeto de ensino e pelo corpo em movimento, visto que se utiliza dos conceitos de luta, arte, brincadeira e esporte, elementos presentes em todas as fases de ensino. Podemos inferir, portanto, que a utilização da capoeira pode se manifestar de acordo com o objetivo de quem ensina, como naturalmente ocorreu no âmbito informal com os mestres estudados.

Por conseguinte, a capoeira como um esporte popular do Brasil faz parte do discurso desses mestres do século XX. Para mestre Noronha, iniciado na prática aos 8 anos de idade, esse fato se relaciona com a expansão da capoeira como prática esportiva, entre militares e civis, e isso seria a consequência da eficiência da mesma enquanto luta. Essa informação seria atestada pela passagem histórica do Batalhão Quebra Pedras, na Guerra do Paraguai. Esse mestre afirmava também que a capoeira foi educada na Bahia, pela excelência da oralidade dos seus mestres.

A projeção social de mestre Bimba, iniciado na capoeira aos 13 anos de idade, também possui relação com a eficiência dessa luta, mantendo e criando novoselementos ritualísticos na capoeira. Esse mestre de capoeira realizou inúmeras apresentações

folclóricas para diferentes públicos, assim como Canjiquinha, Pastinha, Waldemar e outros capoeiristas célebres. Entretanto, o brilhantismo desse mestre advém, também, da capacidade de fazer uma prática de atividade física ser filosofia de vida para inúmeros capoeiristas ainda hoje.

Entre os sete mestres estudados, cinco iniciaram seus aprendizados na capoeira informalmente ena época do Ensino Fundamental. Diferentemente, mestre Waldemar iniciou a capoeira aos 20 anos de idade e defendeu a importância da observação, da concentração, do respeito ao ritual e aos mais velhos, denominando como oitava esses princípios de ensino-aprendizagem. Esse mestre propiciou, destacadamente, um ambiente de liberdade, cultura, destreza e equilíbrio físico-emocional que atraiu atenção de turistas, artistas, folcloristas e intelectuais da Bahia. Para além disso, foi um capoeirista mantenedor da ordem e do respeito no local onde atuava.

Portanto, a partir do estudo sobre Histórias de Vida dos mestres selecionados evidenciamos as bases teórico-epistemológicas para ensino da capoeira em toda Educação Básica. Tanto pela característica interdisciplinar e pelo poder de afirmação cultural afro-indígena-brasileiro intrínseco à sua prática, como pela conexão da Capoeira com várias áreas de conhecimento. Além da capoeira ser um elemento de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que menciona as disciplinas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira, observamos, também, pelas fontes históricas consultadas, a profunda relação da capoeira com a área da Educação Física.

Finalizando esse artigo, consideramos que a Capoeira é um elemento de estudo interdisciplinar e que o mesmo pode ser incluído no Ensino Básico desde a Educação Infantil. A expansão da Capoeira e seus múltiplos mecanismos de resistência cultural podem ser compreendidos como uma condição sociobiológica vital, pois, ao passo que a mesma funciona como elemento propulsor de saúde, prazer e descanso, ela também oferece empoderamento cultural e conscientização histórico-social. Portanto, reafirmamos a importância de mais estudos sobre Capoeira-Educação, especificamente a partir da valoração dos ensinamentos deixados pelos escritos dos mestres que foram selecionados nesse estudo.

Educational practices of capoeira in the early 20th century: reflections from biographical aspects of the masters of this art

Abstract: Capoeira, as a recreational, gymnastic, sportive and artistic manifestation, and/or personal defense system, has an educational potential that reveals itself by its perpetuation and cultural resistance over the centuries. In order to solve questions related to the genesis of the teaching methods of this practice, a qualitative analysis of the biographical aspects of some of the exponents of the Brazilian Capoeira in the early 20th century becomes relevant. Hence, techniques of History research were adopted with the objective of creating reflections about the educational practices in capoeira. This study focused on the selection of primary biographical sources able to narrate the life stories of Cobrinha Verde, Canjiquinha, Bimba, Pastinha, Noronha and Waldemar, some of the countless capoeiristas from the Brazilian state of Bahia who lived the beginning of the social recognition, appreciation process and institutionalization of capoeira in the last century. The reflection was stimulated through the collection of information about the beginning of the learning and conception process of capoeira, the proper teaching narratives and possible correlations between economical and gender aspects. According to these categories of analysis, a directional study aimed at the comprehension of the educational historical context that involved the process of social affirmation of this practice was established.

Keywords: TeachingofCapoeira. Historyof Capoeira. Basic Education.

Prácticas educativas de la capoeira en el siglo XX: reflexiones a partir de aspectos biográficos de maestros del arte

Resumen: La capoeira, como forma de manifestación recreativa, gimnástica, deportiva, artística y/o sistema de defensa personal, tiene una potencialidad educativa que se pone de manifiesto por su característica de perpetuación y resistencia cultural a lo largo de los siglos. Con el objetivo de solucionar cuestiones referentes a la génesis de los métodos de enseñanza de esa práctica, se hace importante un análisis de la naturaleza cualitativa sobre aspectos de la biografía de algunos exponentes de la capoeira brasileña del siglo XX. Para tanto se realizaron procedimientos técnicos de investigación en Historia, cuyo objetivo se volcó a la reflexión de prácticas educativas de la capoeira. Se priorizó la selección de fuentes biográficas que narraran las historias de vida de Bimba, Canjiquinha, Cobrinha Verde, Noronha, PastinhayWaldemar, algunos de los muchos practicantes de capoeira que vivieron el comienzo del proceso de valorización social y de institucionalización de la capoeira en el siglo pasado. Se desarrolló la reflexión mediante el análisis de las informaciones sobre el inicio del aprendizaje de la capoeira, su concepción, narrativas de enseñanza y posibles correlaciones con aspectos de economía y de género. Según esas categorías de análisis, se facilitó la comprensión del contexto histórico educativo cerca del proceso de afirmación social de la práctica de la capoeira.

Palabras clave: Enseñanza de la Capoeira. Historia de la Capoeira. Educación Básico.

Referências

- ABREU, Frede. *O barracão do mestre Waldemar*. Salvador: Zarabatana, 2003.
- BRASIL. *Dossiê: inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*. Brasília, DF: Iphan, 2007.
- BURLAMAQUI, Aníbal. *A ginástica nacional: capoeiragem metodizada e regrada*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1928.
- CANJIQUEINHA, Mestre. *Canjiquinha, alegria da capoeira: eu sou a alegria da capoeira, na capoeira eu sou a alegria*. Salvador: A rasteira, 1989.
- CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: os fundamentos da malícia*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- COUTINHO, Daniel. *O ABC da capoeira Angola: os manuscritos do mestre Noronha*. Brasília, DF: Centro de Informações e Documentos da Capoeira, 1993.
- DARIDO, Soraya Cristina. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DIAS, Luiz Sérgio. *Quem tem medo de capoeira? Rio de Janeiro (1890-1904)*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal das Culturas, 2001.
- MORAIS FILHO, Melo. Tipos da rua: capoeiragem e capoeiras célebres. In: MORAIS FILHO, M. *Festas e tradições do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1979.p. 257-263.
- PASTINHA, Mestre. *Quando as pernas fazem miserêr: metafísica e prática da capoeira*. Bahia: Pelourinho, 1960.
- PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. *Bimba, Pastinha, Besouro de Mangangá: três personagens da capoeira baiana*. Tocantins: Neab/ Grafset, 2002.
- POLAK, Ymiracy Nascimento de Sousa; SANTANA, José Rogério; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. *Dialogando sobre metodologia científica*. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- SANTOS, Marcelino dos. *Capoeira e mandigas: Cobrinha Verde*. Salvador: A rasteira, 1991.
- SILVA, Sammia Castro. *Protagonistas no ensino da capoeira no Ceará: relações entre lazer, aprendizagem e formação profissional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Submetido em: 16/07/2018
Aprovado em: 10/04/2019

Incentivo à cultura surda nos processos educacionais: experiência visual e desenvolvimento linguístico em foco

Resumo: Este artigo analisa práticas pedagógicas de professoras surdas que atuam com alunos(as) surdos(as) em escolas públicas regulares de João Pessoa-PB. Com base nos Estudos Surdos, evidenciamos as produções culturais que emergem de suas experiências visuais, materializadas na língua e identidades surdas. Para tanto, fizemos observações e entrevistas com três professoras surdas que desenvolviam o Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, espaço onde consideramos que as interações entre pessoas surdas (docente-discente) ocorriam mais diretamente. Das situações pedagógicas e narrativas das professoras surdas, destacamos elementos, como: a experiência visual e o desenvolvimento linguístico. As análises mostraram que é possível a construção de processos pedagógicos que unam a educação e a cultura surda, desde que os artefatos desta sejam considerados e haja suporte para o adensamento de processos educacionais que empreendam esforço para trazer a diferença para o centro do processo. Esse é o caminho para a escola se tornar, realmente, mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação. Educação dos surdos. Educação inclusiva.

Ana Dorziat

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

ana_dorziat@hotmail.com

Maiane Machado de Moraes

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

maianelg@yahoo.com.br

Luzenice Simey Macedo de Carvalho

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

lumah80@hotmail.com

Lucas Romário

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Universidade Federal do Cariri (UFCA)

lucas.romario@ufca.edu.br

(1) Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

1 Introdução

Esta pesquisa¹ baseia-se nos Estudos Surdos, entendendo-os, assim como Skliar(2013), como um campo de conhecimentos que busca trazer para o centro da discussão a forma como as pessoas surdas se reconhecem. O desafio dos Estudos Surdos é problematizar os discursos normalizadores e as práticas padronizadas produzidos sobre as pessoas surdas, evidenciando as produções culturais que emergem de suas experiências visuais, materializadas na língua e identidades/alteridades surdas.

A base epistemológica dos Estudos Surdos surge tendo como referência os Estudos Culturais, que, por problematizar a cultura no campo do discurso e da linguagem, constitui-se uma arena complexa de significados. Conforme Silva (2011, p. 133-134):

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação [...]. A cultura é um campo onde se define não só a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos de vem ser. A cultura é um jogo de poder.

Nessa linha de pensamento, o conceito unificado de cultura é desconstruído. A noção de que há uma cultura (erudita) superior a outras é desmistificada, tomando forma uma noção plural acerca desse conceito. Partindo desse pressuposto, práticas consideradas subculturas passam a ser respeitadas como uma cultura com características e artefatos distintos, originais e autênticos. Esse é o caso da cultura surda.

Embora ainda pouco compreendida devido ao arraigamento do argumento biológico, que considera como padrão de normalidade o ouvir e o oralizar, os estudos vêm, aos poucos, desconstruindo esse argumento hegemônico sobre a condição surda. Para a autora surda Strobel (2013, p. 29):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Segundo Gesueli (2006, p. 284), a cultura surda – arte, humor, teatro, poesia etc.–nasce “na medida em que os surdos legitimam sua língua e sua comunidade”. Esses artefatos culturais que definem o mundo singular das pessoas surdas “[...] não se refere[m] apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. (STROBEL, 2013, p. 43-44)

Nesse sentido, dizemos que a experiência visual constitui a cultura surda porque é por meio dela que o mundo se aproxima das pessoas surdas e elas se aproximam do mundo. Essa percepção se impõe até para aquelas pessoas surdas que não usam a língua de sinais. O som, elemento constituidor das pessoas ouvintes usuárias da língua oral, é dispensável para elas. (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016) Strobel (2013, p. 45) diz que “os sujeitos surdos, com a ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro [...] até de uma bomba estourando [...]”.

O potencial visual presente na cultura surda gerou um importante elemento de constituição humana, responsável pelo desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das pessoas surdas: a língua de sinais. Sem a aquisição da linguagem, essas pessoas terão seus

processos cognitivos e, conseqüentemente, sua inserção na vida social e escolar limitados. Para Skliar (2013), a língua de sinais é o meio mais eficaz nesse processo de inserção social.

As línguas materializam as capacidades dos seres humanos, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. No caso das pessoas surdas brasileiras, essa língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), “[...] uma língua viso-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas”. (QUADROS, 2006, p. 13)

Destarte, sustentamos que, em termos educacionais, quanto mais a cultura surda estiver imbricada nos anos iniciais de escolarização das pessoas surdas, tendo o convívio escolar com adultos(as) surdos(as), usuários(as) da língua de sinais, as crianças surdas poderão ter o seu desenvolvimento potencializado.

Atualmente, mesmo diante de questões a serem problematizadas e, até mesmo, superadas, no que diz respeito à política educacional predominantemente em vigência (inclusão), algumas ações foram implementadas no que diz respeito à educação de pessoas surdas, entre elas, um espaço que proporcionasse um atendimento educacional especializado, com a finalidade de atender as especificidades desses sujeitos.

As recomendações é que as práticas pedagógicas nesse espaço sejam realizadas por diferentes profissionais: um(a) professor(a) de Língua Brasileira de Sinais (Libras), preferencialmente surdo(a), e um(a) de Língua Portuguesa, preferencialmente graduado(a) em Língua Portuguesa. (DAMÁZIO, 2007)

Pensando na configuração desses processos educacionais para alunos(as) surdos(as), desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas de professores(as) surdos(as) que atuam com alunos(as) surdos(as).

2 Caminhos metodológicos

O desenvolvimento dessa pesquisa teve caráter qualitativo, ou seja, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]”. (MINAYO, 2001, p. 21-22) Pensamos que assim, os fenômenos educacionais e culturais podem ser analisados de modo crítico e reflexivo, a partir do olhar das pesquisadoras e do pesquisador, face a realidade e a base teórica.

A primeira ação da pesquisa tratou dos procedimentos éticos, com autorização da Secretaria de Educação do Município e do Comitê de Ética. Após esses procedimentos, foi realizado um mapeamento das escolas de João Pessoa-PB, onde trabalhavam os(as) professores(as) surdos(as). O referido mapeamento fez-nos identificar três professoras surdas que desenvolviam Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três diferentes escolas, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Diante dessa realidade, optamos por realizar a pesquisa nesse espaço, onde consideramos que as interações entre pessoas surdas (docente-discente) ocorriam mais diretamente.

As três professoras surdas, sujeitos da pesquisa, foram identificadas com nomes fictícios: Paula, Priscila e Perla.

Como instrumentos de coleta de dados, usamos a observação e a entrevista. Optamos por observações não participantes (RICHARDSON, 1999), por considerarmos ser importante não interferir nas situações pedagógicas. Para registrá-las, utilizamos um diário de campo, no qual anotamos todos os dados relacionados ao objeto de pesquisa. As anotações foram o mais detalhadas possível, seguindo as recomendações de Cruz Neto (2000, p. 64), para quem “quanto mais rico forem feitas as anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado”.

As observações nas Salas de Recursos Multifuncionais ocorreram nos horários e dias previamente definidos, conforme diálogo com as professoras e montagem de cronograma. Tais momentos foram vivenciados de forma não participativa, porém, em algumas situações, fomos solicitadas pelas docentes a interagir com os(as) discentes. Nestes momentos peculiares, tentamos auxiliá-los(as) sem interferir na metodologia das mesmas, de modo a não enviar nossos dados.

Quanto às entrevistas, resolvemos construir uma entrevista semiestruturada, por permitir “fazer aprofundamento das visões e das opiniões onde for desejável que os respondentes aprofundem suas respostas”. (GRAY, 2012, p. 302) Elas foram realizadas em Libras, gravadas com câmeras digitais e, posteriormente, traduzidas para o português.

Consideramos a entrevista semiestruturada um instrumento adequado para a pesquisa, uma vez que parte de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa e que oferecem um amplo campo de interrogativas. (TRIVIÑOS, 1987)

Após a coleta, foram realizados os seguintes procedimentos:

- a. *Ordenação dos dados*: transcrevemos no computador todas as anotações feitas durante as observações das práticas pedagógicas de cada professora, além de traduzirmos todas as entrevistas em Libras para a Língua Portuguesa e, depois, transcrevê-las.
- b. *Categorização dos dados*: pensando na análise de conteúdo em uma perspectiva mais qualitativa, híbrida, elencamos categorias para este estudo, que surgiram explicitamente nas observações e nas narrativas das professoras durante as entrevistas.
- c. *Análise dos dados*: nessa fase, articulamos os dados empíricos com os referenciais teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos e relacionamos as práticas pedagógicas das professoras surdas às narrativas proferidas durante as entrevistas, a fim de desenvolver uma análise, articulando prática e discurso. Para tanto, utilizamos princípios da análise de conteúdo, considerando o significado atribuído por Bardin (2011, p. 15), qual seja: “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A análise de conteúdo foi incorporada à pesquisa, por permitir que diversos instrumentos e técnicas pudessem ser utilizados no processo investigativo, permitindo uma análise mais sistêmica.

3 Cultura surda nas práticas pedagógicas

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa, evidenciando situações pedagógicas e narrativas das professoras surdas sobre elementos que ganham destaque, devido à sua importância na educação de pessoas surdas. Os elementos são a *experiência visual* e o *desenvolvimento linguístico*.

3.1 Experiência visual

Durante uma das observações dos processos educacionais, a professora Priscila sinalizou a importância do uso de recursos visuais, jogos, brincadeiras e metodologias diferenciadas para cada uma de

suas alunas, visto que cada uma delas apresentava níveis diferentes de aprendizagem. Priscila expôs o livro produzido por ela, denominado *Livro sensorial*, que possuía atividades interdisciplinares.

SITUAÇÃO 1
Professora Priscila
Trabalhando em seu “Livro sensorial”, na página onde constavam todas as letras do alfabeto e imagens de objetos que representavam cada uma delas, a professora apresentou uma letra expressa em fichas e solicitou que suas alunas surdas apresentassem a gravura que iniciasse com a letra que estava em sua mão. Na letra J, uma de suas alunas não conseguiu encontrar a gravura correspondente para “JOANINHA”. A professora passou, então, a dar dicas para que ela descobrisse e encontrasse a gravura: “tem a cor vermelha, é pequenininha”! A outra criança surda, percebendo as dificuldades de sua amiga em encontrar a imagem da “JOANINHA”, mostrou em um painel que estava exposto na sala a letra e a gravura de “JOANINHA”.

Fonte: Dado colhido pelos/as autores/as.

Na abordagem, à professora trabalhava imagens que faziam referência à primeira letra de cada gravura. Quando percebeu que uma de suas alunas não estava conseguindo encontrar a gravura que iniciava com a letra J de “JOANINHA”, ela indicou o tamanho e a cor da imagem para ajudar a criança.

A interação entre elas, durante a atividade, era evidente. Por meio da Libras, a comunicação professora-aluna se dava de forma fluida. Essa dinâmica foi aprofundada pela produção de material pedagógico visual desenvolvido pela própria professora surda. Ao selecionar um material didático coerente com as percepções das pessoas surdas, a professora parece refletir seu entendimento sobre a importância da experiência visual para as suas vidas: dela e da aluna. Perlin e Miranda (2003, p. 218) sustentam que:

Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

A iniciativa da professora é superadora de muitas práticas consideradas inclusivas na sala de aula. Muitas vezes, essas práticas tomam a Libras como único elemento de inserção dos alunos(as) surdos(as), desconsiderando que a língua é apenas um dos elementos que refletem a cultura surda. Para que, de fato, as pessoas surdas tenham uma educação de qualidade, é necessário que os

processos educacionais que as envolvem tenham como foco suas singularidades com aspectos que integram seu mundo visual.

Ao produzir o material visual, a professora Priscila apresenta valores da cultura surda, buscando desenvolver processos educacionais realmente inclusivos. Com isso, ela mostra que o respeito e a valorização das diferenças não pode ser um princípio visto pela metade, mas que faça parte de cenário significativo para os sujeitos aos quais se destinam os esforços pedagógicos.

Ademais, a professora surda seguiu as recomendações elencadas na política educacional inclusiva, no tocante ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao elaborar tais recomendações para o AEE de pessoas surdas, Damázio (2007, p. 38) enfatiza a importância da “riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa”. Ampliamos a recomendação da autora que produziu o material orientador do Ministério da Educação (MEC): deverá haver uma riqueza de materiais e recursos visuais, a fim de que se possibilite a abstração dos significados de elementos da Libras, da Língua Portuguesa na modalidade escrita e de quaisquer outros conteúdos escolares.

Para o desenvolvimento da Libras, da Língua Portuguesa escrita e de quaisquer outros conteúdos, recursos adequados – como são os materiais visuais – são essenciais, pois contribuem significativamente para a aprendizagem das crianças surdas.

Nesse sentido, uma das professoras reclama da ausência de recursos visuais no AEE, ao mesmo tempo em que indica a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem:

Faltam vários materiais visuais. Eu utilizo meus próprios materiais. Eu preciso comprar. Você viu o DVD visual para surd@s?² Eu gosto muito. Eu coloco o DVD e explico e, quando el@s não entendem, el@s vão perguntando e eu vou explicando. Por exemplo, ele viu o DVD do INES [Instituto Nacional de Educação de Surdos] e perguntou: ‘o que é isso?’, eu respondi: ‘uma escola própria para surd@s’. Ele: ‘uma escola?’ Aí, quando el@s veem o vídeo em outro dia, el@s lembram: ‘Ah! Uma escola de surd@s’. Mas falta explicar a história. Com o tempo, el@s vão se desenvolvendo, vão entendendo que o INES é próprio para @s surd@s, tem teatro de surd@s... mas, a história el@s ainda não entendem bem, não. A FUNAD [Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência] é uma escola de acessibilidade, tem intérprete, tem acessibilidade. El@s vão para escola e para FUNAD, vão para os dois, por isso que el@s ainda

(2) Utilizamos @ na tradução/transcrição das falas das professoras porque em Libras, na cultura surda, as pessoas utilizam o gênero neutro, salvo naqueles casos em que, de fato, necessitam-se marcar o gênero.

não entendem. [...] Eu mostro fotos, DVD em Libras com teatro próprio d@s surd@s. Explico a el@s que não é aqui, é bem longe, só tem como ir de avião. É no Rio de Janeiro. Mas el@s sabem que o teatro é da cultura surda. El@s perguntam: 'el@s são ouvintes?'; eu respondo 'Não, são surd@s que fazem o teatro' (Professora Perla).

Apesar da carência de materiais visuais, ela fazia questão de utilizar os poucos que haviam disponíveis na sala de recursos, ensinando, por exemplo, a história das pessoas surdas através de DVD visual. Ela trouxe, por meio do DVD, a história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (primeira escola para pessoas surdas no Brasil). Desse modo, Perla também contribuiu para a construção de identidades das crianças surdas, mostrando os processos históricos pelos quais passaram os seus pares culturais e que favoreceram um reconhecimento social e identitário da população surda.

O desenvolvimento de uma pedagogia visual é fundamental como desencadeadora de práticas educativas com crianças surdas, seja o(a) professor(a) ouvinte ou surdo(a) (CAMPELLO, 2007), embora saibamos que a presença de professoras surdas, que entendem radicalmente as potencialidades dos(as) alunos(as) surdos(as), facilita o desenvolvimento de processos pedagógicos mais engajados culturalmente. De acordo com Romário e Dorziat (2016, p. 65):

A defesa pela observância desse critério – o professor ser Surdo ou a professora ser Surda –, assenta-se no fato de esse/a compreender melhor a importância e as formas de uso de recursos visuais no trabalho com crianças Surdas. Esse entendimento parte da convicção de que há uma facilitação na relação quando a mesma experiência identitária – visual – é partilhada nos processos escolares. Desse modo, há possibilidade de desenvolverem um melhor trabalho pedagógico-visual, com base na sua própria experiência identitária e escolar.

Segundo Skliar (2013), os Estudos Surdos almejam uma pedagogia própria das pessoas surdas, visto que, por meio desta, suas diferenças passam a ser reconhecidas e valorizadas: língua, identidades, arte, cultura e modo de ser e enxergar o mundo.

Desse modo, as professoras surdas, pautadas nas reais dificuldades de seus (suas) alunos (as), são as mais propícias a utilizarem os artefatos culturais surdos como princípio metodológico.

A significação da língua em suas vidas pode ser adensada não só pelo uso da língua em si, mas pelo conteúdo dos conhecimentos

veiculados. Quanto mais sentido eles (conhecimentos) fizerem, mais imersão na cultura surda e mais possibilidade de sua apropriação e de construção de identidades empoderadas.

O discurso da professora Priscila sustenta o nosso argumento, quando diz:

Eu sou professora formada, gosto de ensinar, gosto de fazer materiais, metodologias diferenciadas próprias para surd@s, eu amo. Amo @s surd@s, amo ensiná-l@s. Para @s surd@s as metodologias são diferentes sim. Eu mostro imagens, eu mostro a árvore e faço os sinais, com essa metodologia fica fácil. Quando el@s vêem a palavra em português, el@s não entendem. Quando el@s vêem a árvore, o passarinho, eles entendem, a metodologia é diferente, é visual. (Professora Priscila)

A construção de uma pedagogia voltada para o mundo das pessoas surdas – a Pedagogia Surda – pode se constituir por discursos e práticas educacionais com capacidade de ressignificar processos educativos até então calcados numa cultura majoritária, sem impactos sobre as pessoas surdas. É uma “[...] pedagogia que tem a diferença surda como sustentáculo no processo educativo” (ROMÁRIO, 2018, p. 143), representando um movimento não só pedagógico, mas político, porque, ao construir uma pedagogia para as diferenças, possibilita a apropriação intelectual pelo próprio grupo de pessoas surdas, de modo a que ele delineie seus próprios caminhos, inclusive os educacionais.

3.2 Desenvolvimento linguístico

A situação a seguir põe à mostra a ênfase sobre o desenvolvimento linguístico existente no AEE, quando há uma professora surda responsável:

SITUAÇÃO 2
Professora Paula
A professora Paula nos apresentou a um de seus alunos. Logo, ele perguntou: “Eles falam?”, e continua: “em casa, eu falo” [oralizo]. A docente corrige o aluno, afirmando: “na sua casa você oraliza, mas aqui na sala você tem de falar em Libras”. Ela ainda acrescenta: “aqui somos todos iguais”, apontando para a outra aluna, sua colega surda que não oralizava.

Fonte: Dado colhido pelos/as autores/as.

Essa situação apresenta marcas da influência majoritária de famílias ouvintes na escolha da comunicação das crianças surdas e como a professora Paula se coloca em relação à sua língua. A

docente corrige o aluno surdo, enfatizando a necessidade da utilização da língua de sinais, contrariando uma perspectiva ouvintista, que incentiva a supremacia da cultura ouvinte em detrimento da surda. O ouvintismo, em analogia aos processos colonizadores, representa a superioridade do mundo ouvinte, no qual a oralização é necessária às pessoas surdas, a fim de que elas, supostamente, possam se enquadrar aos padrões sociais e integrar-se a essa cultura dita superior (cultura oral). Goldfeld (2002, p. 34) afirma:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção a normalidade, a não surdez.

A professora Paula vai de encontro a essa perspectiva ouvintista: ela se comunicava exclusivamente por meio da Libras e defendia essa língua. Na escola, mesmo sem as pessoas dominarem a Libras, ela fazia questão de se comunicar apenas por meio dela, evitando estratégias que muitas pessoas surdas utilizam para driblarem a barreira linguística, como fazer leitura labial, escrever mensagem em papel, usar aplicativo de mensagens etc.

A professora surda buscava valorizar e utilizar sua língua em todos os momentos. Esta característica carrega em si um valor identitário que a torna modelo para seus pares: professora surda que utiliza a Libras e defende os valores, as crenças, os costumes e outros artefatos de sua cultura. Ela resiste, defendendo a cultura surda, mesmo diante de uma escola recheada de valores que tentam manter a hegemonia da língua oral; embora seja preciso reconhecer que, hodiernamente, haja uma abertura para a língua de sinais, considerando o seu papel de recurso metodológico-linguístico.

Ao solicitar que seu aluno se comunique por meio da Libras dentro da SRM, a professora surda não desrespeita a escolha da família em oralizar o filho, mas o incentiva a aprender por meio de sua língua natural. Ademais, é preciso ressaltar que o seu espaço de atuação (o AEE) é propício para tal, seguindo inclusive as recomendações do MEC. (DAMÁZIO, 2007)

Sobre a importância da língua de sinais, Strobel (2013, p. 53) assegura:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

A interação por meio da Libras entre a professora surda e seus alunos (pares surdos) permite que sejam construídas as bases para que eles se reconheçam como sujeitos pertencentes a uma cultura, a uma comunidade linguística. Este pertencimento é o ponto inicial para que desenvolvam uma identidade ligada à cultura surda, que irá se construindo e reconstruindo ao longo do tempo.

Na opinião da professora Priscila, o foco do trabalho com vistas à inclusão social é via ensino de Libras:

Eu acho muito importante ensinar Libras, porque eles precisam aprender Libras porque no futuro vão trabalhar... Precisam se comunicar... Com a família... Ensinar Libras é muito importante! Esse é o foco! É importante! @s surd@s precisam de Libras (Professora Priscila).

A língua de sinais é a maior representante da cultura surda. Segundo Dorziat (2013, p. 29-30), “é a língua de sinais que dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal”. A língua de sinais, compreendida como mais que um simples instrumento metodológico, permite que as pessoas surdas aprendam os conteúdos escolares em sintonia com a vivência de valores, crenças e costumes próprios do mundo surdo.

Além impulsionarem uma prática escolar que enxergue as diferenças humanas e poderem usufruir da sua própria cultura dentro da escola, o uso da Libras pelas pessoas surdas contribui para a desestabilização de currículos homogêneos e práticas colonialistas.

É importante ressaltar isso, haja vista que o que se observou, historicamente, foi um movimento contrário. Foram muitas as interferências da cultura majoritária ouvinte na educação de pessoas surdas, como um padrão de ser humano. Essa visão única seria a mais adequada para se desenvolver estratégias de intervenção com todas as pessoas.

No caso das pessoas surdas, os discursos científicos exclusivamente clínicos e sobre processos linguísticos cristalizados refletiram negativamente sobre suas vidas. Em decorrência disso,

elas encontram diversas dificuldades nos processos educacionais, sendo levadas a fracassarem no percurso escolar e, por conseguinte, ficando excluídas permanentemente da vida acadêmica.

Por isso, quando as professoras surdas em tela apresentam uma identidade politizada, elas contribuem para a apropriação dos(as) alunos(as) de artefatos culturais surdos que terão impactos positivos sobre a assimilação de conhecimentos e, sobretudo, sobre o processo de construção da cidadania. É a partir dessa dinâmica culturalmente engajada que seus(suas) alunos(as) podem ver possibilidades de gozar de plenos direitos sociais, como o de reivindicarem condições adequadas de escolarização – sobretudo quanto ao uso da língua de sinais – e o de se inserirem no mercado de trabalho em postos variados.

Além disso, a simples presença dessas professoras em posições hierarquicamente superiores, rompendo com as barreiras impostas pela cultura excludente, os(as) alunos(as) surdos(as) são impulsionados (as) a acreditar nas possibilidades de crescimento profissional.

Para essas professoras, a aprendizagem da língua portuguesa escrita pode alavancar processos mais contundentes de inserção social, sendo uma de suas preocupações pedagógicas:

SITUAÇÃO 3
Professora Perla
O tema trabalhado era "FAMÍLIA". Perla perguntou a um de seus alunos como se escrevia a palavra FAMÍLIA. A professora começou a fazer os sinais dos membros da família: PAI, MÃE, TIO, FILHO, IRMÃO... Depois, pediu que ele repetisse, soletrando em Libras cada um. O menino soletrou corretamente cada nome, mas se atrapalhou ao fazer os sinais de FILHO, por conta do LH, e de TIO, por conta do T (confundi com F). Ela mostrou a diferença de sinais masculinos e femininos, explicando que, na escrita em Libras, usava-se @ para representar homem e mulher e, em português, diferenciava-se com A ou O.

Fonte: Dado colhido pelos/as autores/as.

Vimos na situação supracitada que a professora surda além de ensinar a Libras no AEE, atribuição prevista para ela nas recomendações do MEC, ela também ensinava a Língua Portuguesa, atribuição designada a uma pessoa ouvinte formada preferencialmente em Língua Portuguesa. (DAMÁZIO, 2007) Isso demonstra que a professora sabe da importância do português escrito para seus(suas) alunos(as) e da necessidade de desenvolver um trabalho comparativo com sua língua natural.

Tendo as pessoas surdas adquirido a sua primeira língua (língua de sinais), é recomendável que sejam empreendidos esforços

para a aquisição da Língua Portuguesa escrita, a fim de que seja proporcionada um maior espectro de autonomia para esses sujeitos.

O bilinguismo prevê essa possibilidade, entendendo que contextos diferentes requerem o uso de diferentes línguas. (QUADROS, 2012) No entanto, é indispensável que essa iniciativa não redunde em subtração de direitos das pessoas surdas, quanto a ter disponível, em todos os ambientes sociais, recursos humanos e(ou) materiais para uso da língua de sinais.

O risco de a língua de sinais perder espaço pode ser uma das razões para atitudes de resistência de alguns grupos surdos quanto à aprendizagem da língua portuguesa. Outro motivo justaposto a esse é a dificuldade de apropriação de uma língua (língua portuguesa) com características fonéticas, próprias de uma população áudio-oral.

Quadros (2012) assegura, no entanto, haver possibilidade de um espaço de negociação, sem que as pessoas surdas percam o lugar político de reivindicação de direitos por uma sociedade que as inclua enquanto pessoas pertencentes a uma cultura surda. Isto quer dizer que o bilinguismo pode ser resignificado: ambas as línguas serem apropriadas, sem que isso signifique submissão colonialista, mas instrumento de empoderamento surdo.

Dessa forma, as pessoas surdas podem encarar a aprendizagem e o uso da Língua Portuguesa escrita como forma de favorecer a sua inserção social, sem que esta língua desconsidere ou prevaleça sobre a sua língua natural.

Na situação analisada, cabe destacar a observância da professora em relação aos aspectos culturais das diferentes línguas. Ela mostra a seu aluno como se marca o gênero na Libras e na Língua Portuguesa. Além de pôr em prática o bilinguismo, a professora faz questão de mostrar como cada língua se comporta em termos normativos.

Diante disso, não obstante a Libras ser o artefato linguístico próprio da cultura surda, a Língua Portuguesa escrita unida à Língua de Sinais caracteriza o bilinguismo para as pessoas surdas, uma vez que, neste lugar de negociação entre as duas línguas, as pessoas surdas adquirem mais condições de se relacionarem numa sociedade heterogênea. O que se espera da educação, então, é que ela incorpore o bilinguismo, visando a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Na próxima situação, podemos verificar uma prática que ilustra a importância de trabalhar a literatura nos processos educacionais de alunos(as) surdos(as):

SITUAÇÃO 4
Professora Paula
Durante a apresentação da história Chapéuzinho Vermelho em Libras, uma das alunas de Paula estranhou um determinado sinal, demonstrando que não o conhecia. Paula explicou a ela que, no estado de São Paulo (local onde, segundo ela, o vídeo foi produzido), os sinais eram diferentes dos sinais paraibanos, esclarecendo que a Libras pode variar de acordo com cada região do Brasil. Logo na sequência, em um dos momentos do vídeo, a intérprete fez a datilologia de BOLO, e a aluna, de imediato, fez o sinal correspondente. No decorrer da história de Chapéuzinho Vermelho, quando o lobo aparece, Paula perguntou qual era o sinal de LOBO. A menina fez o mesmo corretamente e a professora deu a resposta afirmativa, fazendo uma pequena complementação sobre a história.

Fonte: Dado colhido pelos/as autores/as.

Nesta situação, quando a professora surda trabalhava um material produzido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), intitulado “Histórias Infantis em Língua de Sinais” da Coleção Educação de Surdos, observamos que ela traz um elemento importante para a educação das pessoas surdas: a literatura vista sob o ângulo da língua de sinais. Esse aspecto metodológico permite o trabalho com conceitos e variações linguísticas, além da compreensão de situações contextualizadas.

A aluna surda, ao perceber sinais diferentes, expôs seu conhecimento acerca de sua língua, assim como teve a oportunidade de obter uma breve explanação sobre as variações linguísticas regionais, materializadas por diferentes sinais em Libras que variam de uma região para a outra.

Pedagogicamente, a contextualização feita pela professora Paula, para que a aluna compreendesse, foi uma demonstração de como é importante a atenção da professora às sutilezas da língua de sinais, que podem levar a aluna a não compreender um sinal por ser diferente em outra região brasileira. Por isso, é indispensável a utilização de uma metodologia em que o contexto seja a base para a aprendizagem. A literatura se presta muito bem para isso: o significado dos símbolos é visto num contexto mais amplo e complexo, com sentido linguístico-cultural para a criança surda.

A didática utilizada pela professora Paula permite-lhe iniciar o trabalho com os textos literários de forma mais significativa, representando e transmitindo conhecimentos. Isso é especialmente importante em se tratando dos anos iniciais de escolarização, nos

quais as crianças surdas necessitam de um contato mais efetivo com a sua língua, por meio de recursos adequados à faixa etária.

O uso da literatura nos processos educacionais possibilita a inserção significativa das crianças surdas no mundo da fantasia, de forma dinâmica e divertida, além de ser um dispositivo de inserção futura mais engajada à literatura propriamente surda.

Durante a entrevista, a professora Paula aponta que acha importante a literatura nos processos educacionais:

Eu acho importante imagens, trabalhar imagens em cartolinas, o alfabeto é importante, vídeos, histórias, fábulas, imagens em Libras no notebook, atividades em Libras [...] (Professora Paula).

Paula tem consciência da importância de trazer a literatura por meio da língua de sinais e imagens para os processos educacionais, proporcionando às crianças surdas a oportunidade de vivenciarem dinâmicas próprias do mundo infantil, de forma plena e contextualizada.

4 Considerações finais

O desenvolvimento desta pesquisa foi importante, porque permitiu evidenciar aspectos importantes de emergência da cultura surda nos processos educacionais, por meio da relação entre professoras surdas e alunos(as) surdos(as), contribuindo para a construção de referenciais para a formação docente em Pedagogia Surda.

Partindo do princípio de que a cultura surda é uma produção histórico-social e plural, constituída fundamentalmente pela experiência visual, selecionamos docentes surdas como sujeitos desta pesquisa.

A partir desse protagonismo – docentes e discentes surdos (as) –, selecionamos situações pedagógicas que mostraram maior suscetibilidade de fazer emergir os aspectos da cultura surda, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais significativos para as crianças surdas.

O “livro sensorial”, produzido por uma das professoras surdas, foi um exemplo disso. Ao explorar a experiência visual das pessoas surdas, a professora demonstra, com propriedade, sua capacidade de produzir materiais próprios à cultura surda e sua preocupação com as singularidades de seus pares culturais, sustentando uma prática que expõe a relevância da Pedagogia Surda.

Essa iniciativa coloca a importância de se aliar a língua de sinais aos aspectos pedagógicos nos processos educacionais das pessoas surdas. A língua de sinais, nesse contexto, assume seu real valor, ao incorporar, para além do aspecto de tradução entre línguas, a estreita relação com processos educacionais significativos para os(as) alunos(as) surdos(as), explorando sua potencialidade visual. Mesmo inseridas em escolas com procedimentos hegemônicos em torno da língua oral, as prioridades das professoras parecem transpor o ensino meramente técnico para contribuir com processos que fortaleçam também a construção das identidades surdas.

Essa preocupação não exclui o uso de procedimentos vistos, à princípio, como pragmáticos. Sem desconsiderar a língua natural (L1) das pessoas surdas, critério para as elaborações cognitivas, as professoras surdas enfatizam também a importância da aprendizagem da língua portuguesa escrita, uma vez que ela favorece a inserção social dessas pessoas na realidade social em que estão inseridas.

Quando as professoras surdas utilizam a Libras para desenvolver a literatura, elas possibilitam as crianças adentrarem no mundo infantil da fantasia e contribuem para tornar as ideias sobre o entorno mais contextualizadas e significativas.

A realidade analisada apresentou, portanto, possibilidades de construção de processos pedagógicos que unam a educação e a cultura surda, desde que os artefatos desta sejam considerados. Podemos dizer que a semente desse processo está sendo plantada na escola regular por meio do trabalho de professoras(es) surdas(os), que buscam considerar as diferenças linguístico-pedagógicas das crianças surdas.

Assim, chamamos a atenção para a necessidade de suporte e adensamento de processos educacionais dessa natureza, em que há esforço para trazer a diferença para o centro do processo. Esse é o caminho para a escola se tornar, realmente, mais inclusiva.

Incentive to deaf culture in educational processes: visual experience and linguistic development in focus

Abstract: This paper analyzes the pedagogical practices of deaf teachers who work with deaf students in regular public schools in João Pessoa, Paraíba, Brazil. Based on the Deaf Studies, we show the cultural productions that emerge from their visual experiences, materialized in the deaf language and identities. To that end, observations and interviews were made with three teachers who performed the Specialized Educational Service, in the Multi-

functional Resource Classes, space where we consider that the interactions between deaf people (teacher-student), occur more directly. From the pedagogical and narrative situations of deaf teachers, we highlight elements such as: visual experience and linguistic development. The analyzes showed that it is possible to construct pedagogical processes that combine education and deaf culture, as long as the artifacts of the deaf culture are considered and there is support for the densification of educational processes that make an effort to bring the difference to the center of the process. This is the way for the school to become, indeed, more inclusive.

Keywords: Education. Education of the deaf. Inclusive education.

Incentivo a la cultura sorda en los procesos educacionales: experiencia visual y desarrollo lingüístico en foco

Resumen: Este artículo analiza prácticas pedagógicas de profesoras sordas que actúan con estudiantes sordos en escuelas públicas regulares de João Pessoa, Paraíba, Brasil. Con base en los Estudios Sordos, evidenciamos las producciones culturales que emergen de sus experiencias visuales, materializadas en la lengua e identidades sordas. Para ello, hicimos observaciones y entrevistas con tres profesoras sordas que desarrollaban la Asistencia Educacional Especializada, en las Salas de Recursos Multifuncionales, espacio donde consideramos que las interacciones entre personas sordas (profesora-estudiante) ocurrían más directamente. De las situaciones pedagógicas y narrativas de las profesoras sordas, destacamos elementos, como: la experiencia visual y el desarrollo lingüístico. Las análisis mostraron que es posible la construcción de procesos pedagógicos que unan la educación y la cultura sorda, siempre que los artefactos de ésta sean considerados y haya soporte para el adensamiento de procesos educativos que tengan esfuerzo para traer la diferencia al centro del proceso. Este es el camino para que la escuela se vuelva realmente más inclusiva.

Palabras clave: Educación. La educación de los sordos. Educación inclusiva.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos *In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (org.). Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 51-66.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2007.

- DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 29-30.
- GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem)e identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GRAY, David E. *Pesquisa de mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.
- PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- QUADROS, Ronice Müller de. O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROMÁRIO, Lucas. *Pedagogia surda: cultura, diferença e construção de identidades*. Curitiba: EDITORA CRV, 2018.
- ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. *Revista Cocar*, Belém, v. 10, p. 52-72, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SKLIAR, Carlos. Estudos Surdos em Educação: problematizando anormalidade. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Submetido em : 30/11/2018
Aprovado em : 14/03/2019

Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência em Educação Física

RESUMO: Objetiva-se identificar as concepções de ser professor de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, compreender a escolha pela profissão docente e as influências das experiências vividas no curso de graduação (primeira etapa), nas decisões relacionadas à carreira profissional na docência. A pesquisa, qualitativa, foi desenvolvida em uma Universidade pública do estado de São Paulo, com 20 graduandos, por intermédio de questionário aberto. Para os participantes, ser professor é ser um agente de transformação e um profissional detentor de conhecimento, mas que se relaciona com os alunos numa perspectiva horizontal. Os motivos de escolha pela docência perpassam pela identificação com a área da Educação Física e da docência, experiências acadêmicas e pessoais, bem como por questões socioprofissionais. A maioria dos participantes pretende seguir a carreira docente. Conclui-se que as concepções de ser professor e as escolhas profissionais resultaram, sobretudo, de representações construídas na trajetória de vida dos estudantes e das influências da primeira etapa do curso de graduação.

Palavras-chave: Licenciatura. Formação docente. Educação Física.

Bárbara Turra

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

barbaraturra@outlook.com

Cátia Silvana da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

do Mato Grosso do Sul (IFMS)

catia.costa@ifms.edu.br

Fernanda Rossi

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

fernandarossiunesp@gmail.com

1 Introdução

A presente pesquisa insere-se na temática da formação de professores, enfatizando as concepções de ser professor de graduandos, a escolha pela profissão docente e as possíveis influências da formação inicial – nomeadamente a primeira etapa do curso, comum às modalidades de licenciatura e bacharelado – nas decisões relacionadas à carreira profissional no campo da docência em Educação Física.

As concepções a respeito do que significa ser professor, bem como a identidade docente, são construídas ao longo de toda a trajetória profissional e pessoal do estudante/professor, a saber: período escolar, formação inicial e percurso na carreira, conforme destaca Dubar (2005).

Folle e demais autores (2009, p. 31) ressaltam que a escolha pela profissão pode ser determinada por diversos aspectos da vida de uma pessoa, sejam sociais, pessoais, familiares e, até mesmo, educacionais. Contudo, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) constatarem que a maioria das motivações para a escolha e permanência na docência fundamenta-se em relações pessoais, tanto no aspecto afetivo e social quanto no aspecto econômico. Ao questionarem

(1) O tronco comum tem duração de dois anos e meio (para o curso integral) e três anos (para o curso noturno). A integralização do curso é de quatro anos para o integral e cinco anos para o noturno.

alunos do Ensino Médio sobre a possibilidade de ingressar na carreira docente, as autoras constataram que entre aqueles que optaram pelos cursos ligados às disciplinas integrantes da Educação Básica, a maioria escolheu a profissão Educação Física em decorrência da afinidade com a área.

Ao transpor a reflexão para o período de formação nos cursos de licenciatura, cabe ponderar sobre a construção e reconstrução de concepções pelos futuros professores. Soares e Bejarano (2008) defendem que os julgamentos, as explicações, as interpretações e as atitudes dos professores nas práticas pedagógicas são fundamentadas em suas crenças, não só profissionais, mas também naquelas constituídas no percurso de vida pessoal. Entretanto, os autores constatam que os cursos de formação docente não consideram as crenças dos professores e futuros professores em seus processos formativos, sendo urgente repensar os currículos, pois as crenças exercem forte influência sobre a seleção dos saberes e a prática pedagógica docente.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo consistiu em identificar as concepções de ser professor de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, compreender a escolha pela profissão docente e as influências das experiências vividas no curso de graduação (primeira etapa) nas decisões relacionadas à carreira profissional na docência.

O estudo foi realizado num curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública estadual paulista. Determina o currículo do referido curso que os estudantes cursarem uma etapa comum a todos os ingressantes, a qual consiste em períodos com disciplinas comuns à profissão Educação Física, no âmbito das dimensões do conhecimento do corpo humano, do ser humano e da sociedade e da dimensão da produção do conhecimento. Esse período é denominado de tronco comum.¹

Transcorrida pouco mais da metade do processo de formação, os estudantes devem optar pela modalidade: bacharelado ou licenciatura. Essa escolha, inicialmente, ocorre conforme a opção do estudante, mas o projeto político-pedagógico do curso determina 40 vagas de ingresso, sendo 20 para cada modalidade. Diante disso, se o número de interessados por uma modalidade ultrapassar as 20 vagas – o que geralmente ocorre com o curso de bacharelado –, faz-se necessário utilizar um critério relacionado ao aproveitamento do curso para a classificação dos estudantes. Os excedentes,

embora tenham optado pelo bacharelado, são redirecionados ao curso de licenciatura.

Esse fato traz à tona a problemática de direcionar estudantes para a licenciatura que não desejavam cursar esta modalidade, o que pode gerar a não identificação com a formação, desmotivação e evasão do curso. Os documentos legais da área educacional preconizam que a formação inicial tenha um projeto com identidade própria de curso, conforme a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. (BRASIL, 2015)

Para tanto, de acordo com a deliberação CEE n.º 154/2017 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, desde o início do curso – incluindo todas as matérias ou atividades –, o estudante deve estar em conexão com a realidade da escola, mobilizando e articulando conhecimentos específicos – os objetos de ensino – aos conhecimentos pedagógicos. (SÃO PAULO, 2017)

Para a maioria dos participantes desta pesquisa não houve a necessidade de utilizar o critério de aproveitamento de seleção para cada modalidade. Contudo, no momento de escolha os graduandos ainda não haviam iniciado os estágios curriculares supervisionados na escola e contavam com algumas experiências no campo escolar. A falta de oportunidade para vivenciar e construir conhecimentos e experiências relacionados à docência na educação básica pode dificultar uma tomada de decisão mais consciente, de acordo com a especificidade da profissão, além de gerar impacto na tomada de decisão de seguir ou não nesta área de atuação e na (re)construção das concepções sobre o que significa ser professor.

Silva (2009, p. 12) afirma que “[...] no processo de formação para a docência é necessário ter como núcleo de esclarecimento, a compreensão da vida como um todo, isto é: pessoal e profissional”. Corroborando a autora, esperamos que o estudo contribua para a ampliação do conhecimento no âmbito da formação inicial de professores, com ênfase nas influências que as experiências formativas da graduação propiciam ao graduando e em sua importância para a construção das concepções e escolhas profissionais.

2 Metodologia

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, a qual apresenta as seguintes características: o pesquisador deve estar

diretamente envolvido com o ambiente no qual será realizada a pesquisa neste estudo, uma universidade pública paulista – e atentar-se – e procurar identificar a visão das pessoas que estão sendo pesquisadas nesse caso, os estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física. (LUDKE; ANDRÉ, 2012)

A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2015, com 20 graduandos do curso de licenciatura em Educação Física, sendo sete estudantes do período noturno – cinco do sexo masculino e dois do sexo feminino; e 13 estudantes do período integral – oito do sexo masculino e cinco do feminino. Para a coleta dos dados foi utilizado como instrumento o questionário, considerando as colocações de Gil e demais autores (2004, p. 80): “Os questionários devem ser estruturados com uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico”.

Uma das vantagens da utilização do questionário como técnica de coleta na pesquisa qualitativa é a possibilidade de obtenção de dados de um número significativo de pessoas, permitindo, assim, que uma análise futura seja mais minuciosa e não necessite de uma adaptação para cada participante, como pode ocorrer com a técnica de entrevista. (GIL et al.,2004)

O questionário foi aplicado no início da primeira disciplina de estágio curricular supervisionado – coincidente com o início do curso de licenciatura – e foi norteado pelos seguintes temas: o significado de ser professor; motivos de escolha pelo curso de licenciatura em Educação Física; experiências nos primeiros anos da graduação que influenciaram na sua escolha pelo curso de licenciatura.

Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp, Bauru. Para a identificação dos estudantes participantes adotamos as siglas E1, E2 e assim por diante.

A análise dos dados gerados foi embasada nos pressupostos da análise de conteúdo, que Bardin (2000, p. 38) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo pertinente para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências do grupo de graduandos pesquisado.

As categorias de análise foram geradas *a priori*, com base no referencial teórico e objetivos do estudo, e no processo de análise as categorias foram desmembradas em subcategorias. Primeiramente foi feita a transcrição das respostas dos questionários para organização dos dados. Iniciamos a pré-análise com a leitura flutuante e a elaboração de indicadores, com base nas similaridades e descompassos encontrados nas respostas dos graduandos.

Na sequência, realizamos as operações de codificação, com a descrição analítica dos dados orientada pelos referenciais teóricos, e identificamos as unidades de registro e a classificação e agregação dos dados, desdobrando nas subcategorias de análise. A fase final consistiu no tratamento dos resultados obtidos e interpretação do *corpus* à luz da literatura.

Concluído o processo de categorização, a análise e discussão dos resultados com respaldo na literatura são apresentadas, na sequência, nas seguintes categorias e subcategorias:

Categoria 1) “O que é ser professor: concepções de estudantes de licenciatura em Educação Física”. Esta categoria contempla as manifestações a respeito dos significados de ser professor nas subcategorias: “o professor como agente de transformação”, “o professor como transmissor de conhecimentos” e “o professor que ensina e aprende”.

Na categoria 2) “Os motivos de escolha pela licenciatura em Educação Física” discutem-se as expressões dos graduandos sobre as influências acadêmicas, socioprofissionais e pessoais em suas escolhas profissionais, nas subcategorias: “identificação com a área”, “estabilidade na carreira”, “experiências durante a graduação”, “o professor como agente de transformação e transmissão do conhecimento” e “influências familiares e/ou escolares”.

Por fim, a categoria 3) “Expectativas com a carreira docente em Educação Física” traz à discussão as pretensões positivas dos graduandos em relação a seguir a carreira docente, bem como relatos que indicam dúvidas em investir na docência depois de formados.

3 Concepções e motivações para a escolha pela licenciatura em educação física

Com base nos relatos dos graduandos do curso de licenciatura em Educação Física identificamos e discutimos, primeiramente, as concepções relacionadas ao que significa ser professor. Em seguida,

enfatizamos os motivos que levaram esses graduandos a optarem pelo curso de licenciatura em Educação Física. Completando as análises, destacamos as expectativas dos graduandos para com a carreira docente, no intuito de elucidar suas motivações e dúvidas quanto ao prosseguimento na docência.

3.1 O que é ser professor: concepções de estudantes de licenciatura em Educação Física

No decorrer da vida, um estudante estabelece contato com diversos professores e, em virtude disso, constrói como fruto das experiências escolares, conceitos e características em relação a esses profissionais, podendo ser tanto positivas quanto negativas. Com o ingresso na graduação, uma nova relação professor-aluno é estabelecida, sendo que mediante os conhecimentos adquiridos e as novas experiências, as concepções vão sendo reconstruídas, algumas são reforçadas, outras desconstruídas e novas visões são constituídas, particularmente no que diz respeito ao que significa ser professor.

Ao analisar as respostas dos participantes nesta categoria foram estabelecidas três subcategorias de acordo com a incidência dos relatos, a saber: “o professor como agente de transformação”, “o professor como transmissor de conhecimentos” e “o professor que ensina e aprende”.

Refletir sobre “o professor como agente de transformação”, subcategoria citada por 13 estudantes, significa analisar esse profissional do ponto de vista social, considerando o contexto em que está inserido. Sacristán (1999, p. 65) define que “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”.

Para Saviani (1997), o professor deve produzir e construir o conhecimento e, para que possa mediar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, contribuindo para a formação do aluno, precisa ter domínio dos conhecimentos de sua área e do campo da educação. Além disso, o professor também deve saber compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação.

A concepção de ser professor ultrapassa a ideia do educador como um especialista em educação e no conteúdo que leciona,

o professor assume – ou deveria assumir – um papel ainda mais relevante que este, articulando seus conteúdos com as condições sociais, econômicas e políticas que envolvem a instituição escolar. (CANDAUI, 1981)

De acordo com um dos participantes da pesquisa, ser professor “*é mostrar o caminho, por mais difícil que seja, alguém tem o dever de mostrar caminhos melhores [...]*” (E4). Como podemos observar na resposta de E6, “*ser professor é ser agente de transformação de uma realidade, observando obviamente que toda sua ação depende desde políticas voltadas para área até o seio familiar*”. E7 também expressa a ideia sobre esta função social quando diz que “*ser professor exige muita responsabilidade, pois é a profissão que pode produzir novos conhecimentos a partir da relação com seus alunos e principalmente que forma o sujeito, contribuindo para transformações pautadas em valores e princípios*”. Já E16 manifesta que “*ser professor é influenciar pessoas a serem melhores no decorrer do processo educacional. Basicamente, é proporcionar ao mundo pessoas melhores*”.

Podemos verificar em tais respostas que o professor tem função fundamental na construção social dos estudantes, pois exerce grande influência em suas vidas, fornecendo base e suporte para a formação de cidadãos e, também, pessoas éticas, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da sociedade na qual esses alunos se inserem.

A segunda subcategoria, “o professor como transmissor de conhecimentos”, engloba as manifestações de dez estudantes. Destacam-se os relatos: “*professor para mim é aquela pessoa capacitada para transmitir o conhecimento adquirido ao longo do tempo para os alunos, de maneira crítica e reflexiva para que ocorra uma transformação na vida do aluno*” (E1); “*na minha visão, professor é exemplo, o detentor máximo de conhecimento, que sabe de tudo e se atualiza a todo o momento*” (E5). Segundo E7, “*é a profissão que ensina o conhecimento produzido pela humanidade*”. E12 completa: “*transmitir o conhecimento não só aos seus alunos, mas a todos que o rodeiam*”.

Para Luckesi (2011, p. 145), o educador deve ter conhecimentos e habilidades suficientes para que ocorra uma elevação cultural no aluno e “[...] deve possuir algumas qualidades: compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional”.

A subcategoria “o professor que ensina e aprende” contempla seis relatos. Os graduandos expressaram que o professor realiza uma troca mútua de conhecimento com seus alunos, sem associá-lo a um indivíduo que seria detentor exclusivo do saber. E8 cita que ser professor “*é ensinar e aprender para e com o aluno. É ajudar e cooperar, despertar curiosidade*”. De acordo com o relato de E13, podemos refletir que ser professor “*é fazer a ponte de conhecimento professor-aluno. Ensinar e aprender ao mesmo tempo*”.

Para E18, “*ser professor é ensinar e aprender com os alunos, trocar conhecimentos, ajudar os alunos a evoluírem*”. E17 também expressa nitidamente este ponto de vista da relação professor-aluno quando diz: “*é, ao mesmo tempo, conseguir ensinar os meus conhecimentos para os alunos e aprender o que eles podem me ensinar*”.

De acordo com a Tendência Progressista Libertadora discutida por Luckesi (2011), baseada nas concepções de Paulo Freire, o professor e os alunos têm papéis fundamentais na construção do ensino e da aprendizagem, ambos são responsáveis por essa construção e portadores de conhecimento. Formam, assim, uma relação horizontal. Portanto, embora o professor seja detentor de certos conhecimentos, o aluno também domina conhecimentos de outra natureza.

Concluimos que os graduandos consideram que ser professor significa agir para a transformação social, é o profissional que está apto e capacitado para mediar seu conhecimento adquirido/construído no decorrer da formação para os alunos de maneira crítica e reflexiva para que, assim, possa incidir uma transformação na vida do aluno, lembrando que ambos são detentores de conhecimento e podem ensinar e aprender conjuntamente.

3.2 Os motivos de escolha pela licenciatura em Educação Física

Os motivos que levam à escolha de um curso de licenciatura podem ser intrínsecos e altruístas, relacionados à afinidade ou ao desejo de se tornar professor, ou extrínsecos, provenientes do meio familiar ou, até mesmo, de influências relacionadas à vida escolar. Além disso, os motivos intrínsecos e extrínsecos não são excludentes, ambos colaboram no momento da tomada de decisão.

De acordo com Folle e Nascimento (2008, p. 610), os motivos para a escolha da profissão docente se relacionam à “[...] importância atribuída à motivação para a profissão, ou seja, a identificação de fatores de ordem pessoal, econômica e/ou social que influenciam

a escolha da carreira docente". Esses motivos estarão relacionados diretamente à postura e ação que esse graduando assumirá no decorrer de sua carreira. Conforme destacam Silva e Krug (2012, p. 1031): "são inúmeras as lembranças que necessitam ser conhecidas para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume e assumirá no decorrer da carreira".

Para a discussão dos motivos que orientaram a escolha de ser professor dos participantes da pesquisa, elencamos cinco subcategorias de análise: "identificação com a área", "estabilidade na carreira", "experiências durante a graduação", "o professor como agente de transformação e transmissão do conhecimento" e "influências familiares e/ou escolares". Devemos considerar que, em alguns casos, os graduandos indicaram dois ou mais motivos para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física.

Na primeira subcategoria, "identificação com a área", nove participantes expressaram sua afinidade com a área escolar e com a profissão como motivação para a definição pela licenciatura. Tais pontos de vista podem ser constatados nos seguintes relatos: "*sempre admirei a profissão de professor, e Educação Física foi o que me atraiu, pois possibilita inúmeras possibilidades de atividades, trabalhos e aula, não ficando sempre na mesmice*" (E5); "*sempre quis trabalhar na área da educação e nunca gostei da forma como as outras disciplinas trabalham, desta forma escolhi Educação Física, entrei no curso e me descobri*" (E18); "*escolhi pela aparente afinidade com a área escolar*" (E6); "*porque é a área que mais me identifico*" (E9).

E14, demonstra sua objeção em relação ao bacharelado e, conseqüentemente, sua maior afinidade para com a licenciatura: "*não me identifiquei com a grade curricular do bacharelado e a vontade de fazer a diferença na vida dos estudantes como fazem na minha*".

De acordo com Maschio e demais autores (2009), a identificação e o gosto pela profissão de professor devem ser concebidos de maneira positiva, pois descaracteriza, de certa maneira, o entendimento de que a escolha pela área da Educação Física está sempre relacionada ao gosto pelo esporte e pelas atividades físicas. Contudo, Folle e demais autores (2009, p. 32) identificaram em seu estudo que "Embora exista uma gama de fatores que podem influenciar na escolha pelo curso de Educação Física, parece que o esporte é um dos principais agentes de inserção e de motivação para a área". Razeira e demais autores (2014, p. 134) também destacam que o "[...]

gosto pelo esporte é o motivo mais relevante para escolha do curso, e isso pode relacionar-se com a experiência anterior do sujeito”.

Em relação ao grupo de estudantes desta pesquisa constatamos que a escolha pela profissão professor está relacionada diretamente à afinidade com a área, à admiração pela docência e à identificação com a profissão. O gosto pelo esporte não foi o elemento relatado, primordialmente.

Na subcategoria “estabilidade na carreira”, três graduandos delinearam sua opção pelo curso em razão da condição estável que a carreira docente pode proporcionar, ideia que, na maioria das vezes, está diretamente relacionada ao êxito em concursos públicos. E3 destaca: *“sempre tive a certeza de que queria fazer a licenciatura, tanto pela arte de ser professor quanto pela segurança que a licenciatura me dá com relação ao bacharelado”*. E4 também denota essa multiplicidade de motivos quando afirma que escolheu a licenciatura: *“por experiências relacionadas ao curso e por acreditar que eu posso ser uma professora, como eu acredito que é. Também por saber que na área da Educação Física, dar aula em escola é mais seguro economicamente”*. Destacamos que a estabilidade na carreira foi apontada somente entre os graduandos do período noturno.

No estudo realizado por Galindo (2004) são indicados dois motivos relacionados à escolha pelo trabalho docente: à docência em primeiro lugar com 61 %, que seria o trabalho em si, o gosto de trabalhar com crianças e pela área de estudo e, em segundo, com 38 %, os benefícios materiais, relacionados à maior possibilidade de empregabilidade futura.

Com base em relatos de professores, Muhlstedt e Hagemayer (2015, p. 35) constataram que “há certa facilidade em conseguir o emprego de professor, afinal, os profissionais se aposentam, a população aumenta e as escolas necessitam de professores para existirem”. Muitos estudantes ainda buscam segurança econômica e estabilidade, o que faz com que optem pela carreira de professor por esse motivo, pois, principalmente em relação ao bacharelado em Educação Física, a licenciatura é considerada, na visão dos estudantes, mais segura profissionalmente. A partir do momento em que o professor se insere em uma escola, seja por meio de um concurso público ou outro processo seletivo, os estudantes consideram que, financeiramente, estarão mais seguros.

A terceira subcategoria, “experiências durante a graduação”, inclui os relatos de quatro graduandos em virtude das expressões

relacionadas às influências diversificadas no decorrer do curso no tronco comum, primeira etapa da formação acadêmica, quando são mediados os conhecimentos considerados de base para o exercício da profissão Educação Física, independentemente da especialidade ou campo de atuação. Um dos estudantes, o E9, justifica sua escolha da seguinte maneira: “os motivos que me levaram a essa escolha foi pelo fato de estar inserida em projetos de extensão no âmbito escolar desde o primeiro ano”. Podemos ver, também, na fala do E11, de forma sucinta, seu motivo pela escolha: “por causa de um projeto que participei no primeiro semestre”.

É possível verificar a influência significativa que essas experiências geram na vida dos graduandos durante o curso, podendo direcionar suas escolhas profissionais.

Silva e Krug (2012, p. 1031) enfatizam que “Quando optamos por uma profissão, o que nos motiva a essa escolha são as identificações e os saberes que temos baseados nas nossas experiências e vivências e que fazem parte da nossa trajetória de vida”. Os autores destacam a participação em grupos de estudos, projetos de pesquisa, ensino e extensão e estágios supervisionados como experiências formativas de relevante significado. Corroborando os autores, Costa (2017) identificou, nas histórias de vida de professores de Educação Física aposentados, saberes docentes cuja procedência se assenta em suas trajetórias extraescolares, escolares, formativas e profissionais.

Evidencia-se que as experiências no decorrer da graduação, como a participação em projetos de extensão, são de extrema importância para a escolha da carreira, principalmente em um curso com divisão entre licenciatura e bacharelado, pois com base nessas experiências, os graduandos têm um contato antecipado com o ambiente de trabalho, o que para muitos ocorre somente com o início dos estágios curriculares supervisionados. Igualmente importante é o investimento em projetos de pesquisa.

Soares e Bejarano (2008, p. 69) afirmam que os currículos de formação devem incluir “[...] a pesquisa como princípio formativo, para que os professores em formação, ao investigar a realidade escolar, possam rever a sua forma de pensar e agir no campo profissional, construindo uma postura investigativa”.

Nesse sentido, os estudantes destacam como relevante durante a formação: “estar inserida em projetos de extensão da área escolar” (E4); “experiências de trabalhar com crianças com projetos sociais

envolvendo a capoeira à experiência do PIBID³ (E3); “projeto de extensão em voleibol” (E11); “algumas disciplinas e projetos de extensões” (E18).

Silva e Krug (2012) apontam que os trabalhos executados em projetos da graduação geram experiências muito significativas na construção da carreira docente, possibilitando a formação de profissionais de qualidade.

Destacamos, também, as experiências de docência na escola, relacionadas às vivências que aconteceram no âmbito escolar, durante a graduação, e que contribuíram para a escolha dos graduandos pela licenciatura em Educação Física, como destacaram alguns dos participantes: *“durante os primeiros semestres fizemos algumas atividades de observação em escola e o saldo foi bastante positivo” (E5); “dar aula de dança na escola e ver o quanto isso foi importante para as crianças, fazer estágio na escola e observar as crianças de perto” (E8).*

Experiências relacionadas a projetos com foco na docência são relevantes no decorrer da graduação, pois por meio dessas experiências os graduandos têm contato com a realidade das escolas antes do desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados – que, no caso do lócus desta pesquisa, iniciam-se a partir da segunda metade do curso –, o que pode ser decisivo no momento da opção entre a licenciatura e o bacharelado, conforme os relatos permitem constatar.

Ainda em relação às experiências durante a graduação, destacaram-se aquelas relacionadas aos professores universitários, como podemos ver na fala do E6: *“alguns professores influenciaram pela forma como davam suas aulas e pela compreensão na área (professores da graduação)”. Reforçando essa ideia, E9 mostra como as ações e reflexões do professor da graduação podem ser determinantes na escolha do estudante: “os professores de licenciatura conseguiram despertar o meu interesse na área e por causa dos projetos voltados para a licenciatura”.*

Silva e Krug (2012, p. 1037) salientam o papel do professor formador e como suas ações afetam as escolhas dos graduandos:

[...] o professor formador tem um papel fundamental no processo formativo, pois está nele o compromisso de trazer para a sala de aula da universidade os fatos e exemplos concretos de que tem conhecimento para que todos os acadêmicos possam identificar o seu campo de trabalho. Além disso, é importante que o professor formador incentive seu aluno a buscar subsídios além dos oferecidos na sua formação. O processo de busca propicia ao aluno entender que se escolhemos ser professor

é por que seremos eternos aprendizes nos mais diferentes contextos.

As experiências geradas nas disciplinas durante a graduação, o que inclui as metodologias e as dinâmicas utilizadas pelos professores, também podem exercer influência na decisão do graduando, conforme reflete E7:

As principais experiências da graduação que contribuíram para minha escolha estão relacionadas à metodologia utilizada nas disciplinas de caráter mais prático envolvendo esportes, dança, por exemplo, que promovem a aprendizagem por meio da ludicidade e da integração entre os participantes.

Com base nesses princípios, podemos observar E15, ao citar que “a experiência mais marcante é/foi sentar em roda, dar oportunidade de falar, não sentando enfileirado”.

As rodas de conversa, por exemplo, quando bem orientadas, promovem a participação ativa do estudante nas discussões, sendo uma estratégia não convencional de formação que pode despertar a atenção e a conscientização, de quem participa, para outros fatores educativos.

Por fim, quatro participantes constataram que não tiveram nenhuma experiência na graduação que os influenciasses em suas escolhas.

A graduação é um leque de oportunidades para a construção de experiências e conhecimentos que podem influenciar as escolhas dos graduandos, seja por meio de projetos de extensão, de pesquisa, das ações educativas dos professores, das vivências nas disciplinas, bem como pela aproximação com o ambiente escolar. Nessas ações configuram-se momentos ricos de contato com a escola, nos quais o graduando se depara com o contexto de trabalho, gerando experiências e reflexões que podem influenciar na escolha pelo curso de licenciatura.

Na subcategoria “o professor como agente de transformação e transmissão do conhecimento”, seis graduandos ressaltam a função do professor como principal influenciador de suas decisões profissionais. E7 corrobora essa perspectiva quando aponta seus motivos para a escolha da licenciatura:

escolhi o curso de licenciatura em Educação Física por ter a vontade de contribuir na formação das pessoas, de modo que sejam

autônomas e esclarecidas sobre o conhecimento, para que tenham o direito de escolha efetivo, levando sempre em consideração valores e princípios que promovam a harmonia em sociedade.

Já E17 afirma: *“pois me agrada a ideia de fazer parte de algo que possa ajudar alguém e acredito que ser professor pode ser uma boa maneira para isso acontecer”.*

Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 146) chama a atenção para o processo de construção dos conhecimentos mediado pelos professores:

[...] ensinar não significa, simplesmente, ir para uma sala de aula onde se faz presente uma turma de alunos e ‘despejar’ sobre ela uma quantidade de conteúdos. Ensinar é uma forma técnica de possibilitar aos alunos a apropriação da cultura elaborada da melhor e mais eficaz forma possível.

Observamos, nesta subcategoria, que os graduandos expressam seus motivos de escolha fundamentados nas contribuições que poderão oferecer às pessoas com o exercício de sua profissão, desde o ato de ensinar conteúdos específicos ao outro até envolver-se com ações voltadas para a cidadania e a construção de uma sociedade mais justa.

A subcategoria “influências familiares e/ou escolares”, última dessa categoria de análise e gerada com base nas respostas de três graduandos, remete ao fato de que pessoas do convívio desses estudantes podem influenciar direta ou indiretamente a vida e as escolhas dos mesmos.

Um caso de influência familiar é do E12, o qual relatou: *“minha mãe é professora e isso me influenciou diretamente”.* Acrescentando o contexto escolar a essa motivação, E1 destaca: *“os motivos que me levaram a essa escolha foram: meus pais, minha tia, meus professores do colégio, entre outros”.* Seguindo a linha de influência escolar, temos o relato de E15 que especifica, ainda, a afinidade pela área da Educação Física: *“escolhi por gostar da Educação Física e me inspirar em um professor do Ensino fundamental”.*

Folle e Nascimento (2009) apontam que, em determinados casos, as escolhas se baseiam na influência de terceiros, e estas devem ser consideradas nas pesquisas, pois muitas vezes podem ser determinantes para a escolha da profissão, como no caso dos participantes apontados acima. Valério (2012) afirma que as influências familiares e escolares são muito fortes em relação à

escolha do curso de graduação e no momento da decisão de qual carreira seguir. O autor verificou que 21 % dos alunos apontaram a escolha pela licenciatura por influência familiar e 20 % indicaram influências escolares.

Constatamos que os motivos que orientam a escolha pela carreira docente do grupo de graduandos formam um mosaico, envolvendo identificação com a área da docência e da Educação Física, a busca pela estabilidade profissional, as influências ao longo das experiências vividas na graduação, bem como as influências familiares e de escolarização, além das concepções construídas sobre a função do professor como agente de transformação social.

3.3 Expectativas com a carreira docente em Educação Física

As variadas experiências formativas ao longo da graduação trazem consigo conflitos e incertezas. Nesse processo emergem, também, reflexões a respeito de decisões profissionais e pessoais, como, por exemplo, seguir ou não com a carreira escolhida (no caso deste estudo, a carreira docente).

Souto e Paiva (2013) abordaram em seu estudo, com graduandos do curso de Matemática, que cerca de 50% dos estudantes que optaram pelo curso, pretendem seguir a carreira docente, porém, o índice de desistência é muito alto durante a formação.

Em relação a esta temática, estabelecemos duas subcategorias de análise: respostas afirmativas e respostas nas quais os graduandos ainda não se decidiram no que se refere à pretensão de seguir a carreira docente. Vale ressaltar que, durante a pesquisa, os estudantes se encontravam na segunda metade do curso, iniciando os estágios curriculares supervisionados, momento que tende a promover reflexões mais profundas sobre as escolhas profissionais e pessoais pelo contato constante com a cultura escolar e as práticas pedagógicas.

A maioria dos participantes (13 graduandos) respondeu positivamente em relação à escolha de seguir a carreira docente. O motivo de E5 fundamentou-se na ideia de que: *“professor é algo impressionante”*. Enquanto E7 enfatizou a pretensão de ser professora, sem afirmar o interesse exclusivo pela atuação na educação básica escolar: *“Pretendo ser professora, mas como quero ter o bacharelado também, pois é uma vertente da Educação Física que me agrada, posso ser professora em outros contextos, no sentido de que o profissional de Educação Física ensina e forma em qualquer lugar no qual possa atuar,*

não necessariamente na escola". Outro estudante ainda enfatizou: *"pretendo, para que no futuro eu tenha uma experiência na área escolar e na mão na massa"* (E4).

Dez participantes afirmaram que não têm certeza se seguirão na carreira docente ao término da graduação. Podemos observar essas respostas na fala do E1: *"sobre esse assunto, ainda não tenho pensado, pois tenho outros objetivos em mente, como seguir carreira acadêmica, mas se tiver a oportunidade de lecionar em escolas, com certeza aceitaria"*. No caso do E6, existe a dúvida, pendendo mais para o aspecto negativo, uma vez que respondeu: *"provável que não"*.

Constatamos que a maioria dos graduandos pretende seguir a carreira de professor quando terminar a graduação, mas ainda existem alguns estudantes com dúvidas quanto a essa decisão, apesar da escolha pelo curso de licenciatura no percurso da graduação.

De acordo com Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 447), o "[...] processo de decisão profissional deve ser visto como resultado de fatores de natureza extrínseca e intrínseca, que se combinam e interagem de diferentes formas, gerando dilemas e tensões para quem o vivencia".

Podemos afirmar que as dúvidas sobre seguir ou não na carreira docente – que denotam certa incoerência por se tratar de relatos coletados no contexto da licenciatura – são representativas dos dilemas e tensões mencionadas pelas autoras supracitadas, que ainda relatam que:

A perspectiva subjetiva inclui o modo pelo qual os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho, aí interferindo aspectos como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, dessa maneira, nas identidades sociais e profissionais. (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 448)

Assim, entendemos que as expectativas com relação à carreira docente em Educação Física também podem se fundamentar em uma perspectiva que é subjetiva, conforme elucidam os nossos dados, uma vez que coletamos, concomitantemente, respostas afirmativas e respostas indecisas no que se refere à pretensão futura de atuar como professor.

4 Considerações

Esta pesquisa, inserida no âmbito da formação inicial de professores, objetivou identificar as concepções de ser professor de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, compreender a escolha pela profissão docente e as influências das experiências vividas no curso de graduação (primeira etapa) nas decisões relacionadas à carreira profissional na docência.

A análise dos resultados permitiu constatar que os significados de ser professor para os estudantes entrevistados se assentam na ideia de uma atuação docente voltada para a transformação social e da vida dos alunos, buscando a formação de cidadãos e contribuindo diretamente com o desenvolvimento pessoal e com a sociedade. A atuação docente volta-se para a mediação crítica e reflexiva do conhecimento construído na formação inicial, na qual professor e alunos sejam detentores de conhecimento e possam ensinar e aprender mutuamente.

Em relação aos motivos que levaram à escolha do curso de licenciatura em Educação Física, destacaram-se a afinidade com a área, a admiração e a identificação com a profissão. Alguns graduandos justificaram essa escolha pelo fato de buscarem estabilidade e segurança econômica, o que poderia não ser encontrado com tanta facilidade em relação ao curso de bacharelado. Para alguns graduandos, há a influência das experiências decorrentes da graduação em suas escolhas, como aquelas relacionadas a projetos de extensão, principalmente pelo fato de estabelecer contato com a realidade das escolas, além de outras experiências advindas do contexto escolar.

A relação dos graduandos com os professores da graduação e os procedimentos didático-metodológicos adotados nas aulas também foram citados pelos graduandos como influências positivas na escolha pelo curso de licenciatura.

Outro motivo mencionado pelos graduandos foi a vontade de se constituir como um agente social de transformação e transmissão do conhecimento e, com isso, promover contribuições para as pessoas do entorno por meio do exercício da profissão. Alguns graduandos também citaram as influências relacionadas à família e à vida escolar como decisivas no momento da escolha pela carreira docente.

Em relação a seguir ou não na carreira de professor quando concluir a graduação, a maioria dos estudantes pretende seguir, mas ainda existem alguns com dúvidas quanto a essa decisão, mesmo com a recente escolha pela modalidade da licenciatura. Os graduandos optaram pelo curso de licenciatura em Educação Física pela identificação com a área, pela estabilidade na carreira, pelas experiências na graduação, para serem agentes de transformação e transmissores do conhecimento e, ainda, pelas influências familiares e da vida escolar.

Destacamos a relevância deste estudo para o campo da formação inicial de professores, evidenciando elementos que contribuem para o entendimento da opção pela docência e as influências de diversas trajetórias nessa escolha. Nota-se que no início da formação, as experiências formativas no campo da licenciatura, para a maioria dos estudantes, foram incipientes, contudo, tiveram que optar por qual carreira seguir, tendo, por vezes, buscar em suas vivências particulares motivos para essa escolha. Evidencia-se, também, a importância do significado do que é ser professor para esses estudantes e seu papel na sociedade. Em relação aos estudantes que não haviam decidido por seguir ou não a carreira docente, há que se considerar que alguns não tiveram contato com o contexto escolar, o qual viria a ocorrer com os estágios curriculares supervisionados - momento relevante da graduação. É no ambiente de estágio que o graduando terá a oportunidade de reconhecer-se com a profissão escolhida, vivenciando o dia a dia à luz das reflexões teóricas e, por conseguinte, desenvolver mais experiências podendo, então, decidir com mais clareza pelo seguimento da carreira docente ou não.

As concepções do que é ser professor significam o entendimento a respeito da função deste profissional e são resultantes das representações construídas durante a trajetória de vida. Essas representações podem (ou não) ser reforçadas, (des)construídas e (re)construídas nos cursos de formação inicial, inclusive no tronco comum, momento do curso de Educação Física no qual o estudante ainda não tem como prioridade os conhecimentos específicos do campo da educação, sobretudo escolar.

As trajetórias da vida do estudante podem influenciar e contribuir para a configuração de suas escolhas profissionais. Todavia, considerando que o professor e as experiências ao longo da graduação exercem influência na construção social dos estudantes, constatamos que a formação no tronco comum pode contribuir

para uma posterior escolha pelo curso de licenciatura e/ou por seguir ou não a carreira docente, ainda que o estudante opte pela licenciatura.

Embora as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015) reforcem a necessidade de identificação com a profissão docente desde o início do curso, a Resolução CNE/CES n.º 6, que institui as diretrizes dos Cursos de Graduação em Educação Física, publicada recentemente (BRASIL, 2018), determina que a formação na área tenha ingresso único, devendo o curso ser desenvolvido em duas etapas.

Assim, estabelece o artigo 5.º que a primeira etapa, denominada etapa comum, deve compreender o núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física; e a segunda, chamada etapa específica, refere-se à formação em conhecimentos específicos das opções do bacharelado ou da licenciatura. A justificativa arrolada no documento (art. 5.º) versa sobre “[...] a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional”. (BRASIL, 2018)

Concluimos que cursos de Educação Física organizados com etapas comuns às modalidades da licenciatura e do bacharelado podem dificultar a criação e consolidação de um perfil identitário para cada modalidade de atuação. Nesse ínterim, é relevante (re) pensar o curso de licenciatura como uma trajetória que contribua para o estudante seguir na carreira docente, reflexão que pode direcionar a novas pesquisas, uma vez que a concepção de ser professor e as tomadas de decisões profissionais – que também devem ser pensadas com base no momento histórico no qual os dados são coletados – influenciam na escolhas do estudante.

ABSTRACT: The objective of this study is to identify the conceptions of being a teacher of undergraduate students in Physical Education, to understand the choice of the teaching profession and the influences of the experiences undergraduate (first stage) in the decisions related to the professional career in teaching. The qualitative research was developed at a public university in the State of São Paulo, with twenty undergraduates, through an open questionnaire. For the participants, to be a teacher is to be a transformation agent and a professional holder of knowledge, but one that relates to the students in a horizontal perspective. The reasons for the choice of teaching are through identification with the area of Physical Education and teaching, academic and personal experiences, as well as socio-professional issues. Most of the participants intend to follow a teaching career. It is concluded that the conceptions of being a teacher and the professional choices resulted, above

all, from representations built on the students' life trajectory and from the influences of the first stage of the undergraduate course.

Keywords: Graduation. Teacher training. Physical Education.

RESUMEN: Se pretende identificar las concepciones de ser profesor de estudiantes del curso de licenciatura en Educación Física, comprender la elección por la profesión docente y las influencias de las experiencias vividas en el curso de graduación (primera etapa) en las decisiones relacionadas a la carrera profesional en la docencia. La investigación, cualitativa, fue desarrollada en una Universidad pública del Estado de São Paulo, con veinte graduandos, por intermedio de cuestionario abierto. Para los participantes, ser profesor es ser un agente de transformación y un profesional poseedor de conocimiento, pero que se relaciona con los alumnos desde una perspectiva horizontal. Los motivos de elección por la docencia pasan por la identificación con el área de la Educación Física y de la docencia, experiencias académicas y personales, así como por cuestiones socioprofesionales. La mayoría de los participantes pretende seguir la carrera docente. Se concluye que las concepciones de ser profesore las eleccion es profesionales resultaron, sobre todo, de representaciones construidas en la trayectoria de vida de los estudiantes y de las influencias de la primera etapa del curso de graduación.

Palabras clave: Licenciatura. Formación docente. Educación Física.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 48-49, 19 dez.2018. .
- CANDAUI, Vera Maria. *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. A formação do educador: desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC, 1981. (Série Estudos).
- COSTA, Catia Silvana da. *Histórias de vida e saberes de professores de Educação Física que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental nas décadas de 1980 e 1990*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOSCATTO, Juliani Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. *Construção da carreira*

docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, jan./mar. 2009.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieirado. Aderência à profissão Educação Física: estudo de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 353-367, jul./set. 2009.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Estudos sobre o desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 19, n. 4, p. 605-618, 4.trim. 2008.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da Identidade profissional docente. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.

GIL, Juana Maria Sancho; HERNÁNDEZ, Fernando; NEGRINE, Airton; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. *A pesquisa qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

MASCHIO, Valéria; SILVA, Alexandra Rosa; BASEI, Andréia Paula; ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Hugo Norberto. As motivações para a escolha do curso de licenciatura em educação física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial. *Boletim Brasileiro de Educação Física*, Brasília, DF, n. 73, p. 1-9, fev./mar.2009.

MUHLSTEDT, Alexandro.; HAGEMAYER, Regina Cely de Campos. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. *Caderno da Pedagogia*, São Carlos, v. 8, n. 16, p. 28-39, jan./jun. 2015.

RAZEIRA, Maurício Berndt; TAVARES, Francisco José Pereira; PEREIRA, Flávio Medeiros; RIBEIRO, José Antonio Bicca; MACHADO, Carla Rosane Carret. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 124-136, jul./dez. 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Deliberação CEE n.º 154/2017. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE 111/2012. *Diário Oficial*, seção 1, São Paulo, v. 127, n. 106, p. 38-39, 7 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./jun.-jul./dez. 1997.

SILVA, Alexandra Rosa; KRUG, Hugo Norberto. As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 4, p. 1026-1052, dez. 2012.

SILVA, Marilda da. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, Ilma Fernandes; BEJARANO, Nelson Rui. Crenças dos professores e formação docente. *Revista da Faced*, Salvador, n. 14, p. 55-71, jul./dez. 2008.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. *Pro-Posições Campinas*, v. 24, n.1, 201-224. 2013.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri De. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

VALÉRIO, Camila. *Atratividade da carreira docente no curso de licenciatura em pedagogia: dilemas, escolhas e inserção profissional*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

Submetido em: 17/02/2019
Aceito em: 17/08/2019

A disciplina escolar na década de 1940: aspectos da interdependência entre Escola e Estado

Resumo: Analisaram-se as práticas disciplinares presentes no artigo “O problema da disciplina” publicado na *Revista do Ensino*, na década de 1940, à luz da Teoria dos Processos de Norbert Elias. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa realizado por meio de uma análise documental. Fez-se uma breve discussão acerca das mudanças de conduta docente em relação ao comportamento discente: dos castigos físicos às estratégias de persuasão, por meio das estratégias disciplinares. Compreendeu-se a referida revista como uma pedagogia cultural, tendo-se em vista que educava docentes daquela época e contexto. A análise ora desenvolvida à luz da Teoria Eliasiana permitiu vislumbrar as práticas e os jogos de poder que circundam a figuração professor-aluno e, principalmente, o compromisso da educação escolar com o Estado na formação de cidadãos e cidadãs civilizados. Castigando ou persuadindo, o foco continuou sendo o professor e sua prática pedagógica, principalmente, no que diz respeito à regulação do comportamento das crianças.

Palavras-chave: Educação. Práticas disciplinares. Teoria dos Processos. Figuração professor-aluno.

Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

brunakedmanl@gmail.com

Ricardo de Figueiredo Lucena

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

cacolucena@gmail.com

1 Introdução

A escola é um ambiente de socialização onde somos educados, ensinados ou civilizados para viver em sociedade. (ELIAS, 2008) Para esse fim, as práticas que compõem o ambiente escolar são ditas como pedagógicas, assim como as relações que nela se estabelecem. (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001)

Dentro das relações pedagógicas (relações sociais), o relacionamento professor-aluno é modificado ao longo do tempo de acordo com uma série de fatores, dentre eles os culturais e sociais. Fazendo-se um paralelo com a Teoria dos Processos de Norbert Elias (1990), pode-se dizer que o relacionamento professor-aluno é uma configuração, em que os envolvidos se interdependem, exercendo mutuamente uma função social. Sendo assim, tanto professor(a) como estudante, possuem oportunidades de poder distintas. Nesse artigo, enfoca-se o poder que os professores exercem sobre os alunos, por meio de práticas disciplinares.

Dentro das relações pedagógicas “educar” os corpos das crianças para a vida social significou durante muito tempo o exercício da punição, mais especificamente, com uso do castigo físico ou moral. Desde o início do processo de escolarização, a escola tinha

o consentimento das famílias para utilização dos castigos físicos, pois estes eram revestidos de uma intencionalidade educativa.

Castigar o corpo no ambiente escolar foi uma prática que persistiu até o início da primeira metade do século XX, sendo diretamente relacionada à Escola Tradicional. Contrários a isso, os pressupostos da Escola Nova sugerem o uso da disciplina como ferramenta mais adequada à educação (regulação) dos sujeitos, sem o uso da humilhação ou sofrimento, visto que naquele momento o aluno tornou-se o foco do processo de ensino-aprendizagem. (SOUZA, 2003)

A disseminação dos pressupostos da nova educação intuía reformar não apenas a escola, mas a sociedade em sua totalidade, sendo transmitida por diversos meios de comunicação como o rádio, o cinema e as revistas. Sob a ótica dos Estudos Culturais da Educação, esses meios podem ser classificados como pedagogias culturais, por serem dispositivos que transmitem valores e atitudes mesmo sem explicitarem suas intenções, ou seja, são um tipo de pedagogia porque educam, estando diretamente atrelados às relações de poder, caracterizadas pela força coercitiva entre os envolvidos. (WORTMAN; COSTA; SILVEIRA, 2015)

No contexto da Parahyba do Norte, no atual estado da Paraíba, foi criada a *Revista do Ensino*, um impresso pedagógico trimestral voltado para a formação de professores da educação primária. O primeiro volume da revista foi publicado em 1932 e, o último, dez anos depois, em 1942. A revista servia como uma espécie de manual acerca de como proceder de acordo com a Educação Nova, além de divulgar a nova cultura educacional e social por meio de artigos. (ASSUNÇÃO, 2016)

Neste trabalho, analisou-se o artigo “O problema da disciplina”, presente na revista nº18, publicada em 1942, à luz da teoria de Norbert Elias. A escolha daquele artigo possibilitou vislumbrar as relações de poder que circundavam, e ainda circundam, o ambiente escolar e, principalmente, a interconexão escola-Estado, permitindo-nos refletir acerca das práticas disciplinares na década de 40 como construtos que tinham um compromisso direto com os interesses do Estado, em sua plena reforma e progresso. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada por meio de uma análise documental.

O artigo será organizado da seguinte maneira: na primeira seção apresenta-se uma breve aproximação teórica acerca das relações

de poder no ambiente escolar a partir da teoria de Norbert Elias, dialogando com outros autores; na seção seguinte, situa-se o contexto histórico no qual a *Revista do Ensino* foi criada, assim como sua caracterização e objetivos, seguida da análise do artigo “O problema da disciplina”. Por último, são realizadas as considerações acerca do que fora discorrido, evidenciando-se a importância de pensar a indissociabilidade das práticas escolares e relações pedagógicas com os contextos sociais e culturais nos quais elas estão inseridas.

2 Jogos de poder no ambiente escolar: contribuições de Norbert Elias

Norbert Elias foi um sociólogo que não debruçou seus estudos especificamente para o campo da Educação, no entanto, os conceitos construídos por ele podem contribuir para a leitura e interpretação das práticas que constituem e circundam o ambiente escolar. Para Elias (1990) indivíduo e sociedade são categorias indissociáveis, ou seja, as estruturas social e individual constroem-se e modificam-se de forma mútua, interdependente. Desse modo, a sociedade é uma grande figuração: grupo de pessoas mutuamente dependentes e orientadas, constituída por vários outros grupos ou figurações menores, formando uma grande teia de interdependência.

De acordo com a Teoria Eliasiana, o poder permeia todas as relações sociais. (ELIAS, 2008) Essa relação de dominação é “[...] caracterizada por uma distribuição das ‘oportunidades de poder’ claramente desigual” (ELIAS, 2012, p. 471) entre os envolvidos. Elias substitui o termo relações de poder por jogos de poder, especificamente na obra *Introdução à Sociologia*, na qual ele descreve modelos de jogos de poder. A utilização dessa terminologia pressupõe a competição e a arbitrariedade exercidas pelos indivíduos. (ELIAS, 2008)

Nesse sentido, todos os envolvidos numa relação social possuem diferentes oportunidades ou gradientes de poder: maiores ou menores a depender das situações relacionais. É o desequilíbrio ou desigualdade dessas oportunidades, ou seja, a balança ora pende para um lado ora para outro, que consiste o equilíbrio das relações, não a igualdade.

A relação pedagógica professor-aluno é também um jogo de poder em que as oportunidades são desiguais. Vale salientar que os envolvidos têm suas ações norteadas por fatores que muitas

vezes extrapolam os muros da escola, visto que a educação formal tem compromisso direto com os interesses de uma estrutura social maior, atendendo a um projeto civilizatório. Assim, a intenção pedagógica do professor está atrelada a determinados interesses.

Nesse estudo, enfoca-se o interesse do Estado em construir uma sociedade homogeneizada. Professores, estudantes e Estado fazem parte de uma grande teia de interdependências: as ações dos sujeitos não são isoladas, mas estão relacionadas à estrutura social, às circunstâncias e às configurações que as pessoas formam umas com as outras. Segundo Elias (2012, p. 486), essas interdependências fazem parte de um modelo processual que contém “[...] um movimento dialético entre mudanças sociais intencionais e não intencionais”.

Por esse viés, a disciplinarização de comportamentos é uma estratégia pedagógica que nos permite vislumbrar as relações de poder que envolvem professor, aluno e sociedade de acordo com cada época. Assim, é possível fazermos uma leitura das práticas disciplinares numa perspectiva processual e de longa duração, como é proposto pela teoria dos processos de civilização de Norbert Elias.

Ao agirem conforme um projeto maior atendendo aos interesses da época e do contexto, os professores possuem menores oportunidades de poder em relação ao Estado. Em relação aos estudantes, aqueles profissionais têm maiores oportunidades de poder, na maioria das vezes, dependendo-se do aspecto analisado. Docentes precisam ter um nível de conhecimento superior ao dos estudantes para acrescentarem e saberem conduzir as aulas suscitando aprendizagens. E, nesse caso, possuem um gradiente de poder maior que o do alunado.

No entanto, há situações em que o jogo se inverte e são os alunos que “podem” mais que os professores; um exemplo disso é quando estes deixam o lazer do final de semana para corrigir trabalhos dos estudantes. Outra ocasião em que é possível verificar o desequilíbrio de poder que circunda a figuração professor-aluno é a elaboração e o cumprimento das regras de boa convivência em sala de aula: ao serem solicitados a participarem dessa elaboração, os estudantes têm um maior gradiente de poder, mas, a obrigatoriedade de cumprimento dessas regras é fiscalizada pelo professor ou professora. Desse modo, embora discentes possam ter mais liberdade para expressar o que sentem e o que pensam,

no final das contas, a balança de poder sempre pende para quem administra a dinâmica pedagógica: os professores e professoras.

Dito isso, veremos a seguir a importância que se deu ao papel disciplinador do professor na década de 1940, para contribuir na construção de uma sociedade renovada e em conformidade aos pressupostos da Escola Nova.

3 A revista do ensino: pedagogia cultural a serviço do estado da Parahyba do Norte

Orientando-se pela teoria processual de Elias (2008) é necessário voltar o olhar para as transformações das estruturas sociais e individuais de forma mútua, ou seja, considerar a interdependência entre elas e seus processos de mudança.

A *Revista do Ensino*, criada na Parahyba do Norte na década de 1930, patrocinada pelo Estado, tinha o intuito de instruir os professores primários da região acerca do novo ideário pedagógico constituído pelos pressupostos da Escola Nova. Além de divulgar as mudanças educacionais, a revista também propagava “[...] os feitos políticos do governo do Estado”. (ASSUNÇÃO, 2016, p. 41)

De acordo com a literatura dos Estudos Culturais da Educação, pode-se dizer que a revista é uma pedagogia cultural por ser um artefato que educa os indivíduos, nesse caso, os leitores e leitoras docentes, como também pais e mães, sem explicitar os interesses que estão em jogo. Assim, a referida revista funcionou como um dispositivo cultural por transmitir valores e atitudes, estabelecendo um nível diferenciado de poder bastante direcionado aos professores. (WORTMAN; COSTA; SILVEIRA, 2015)

A primeira publicação da revista foi no ano de 1932, momento de mudanças renovadoras na educação brasileira. O perfil das publicações – conteúdo e *layout* – foram se transformando ao longo do tempo de acordo com as necessidades e ideias de cada época. A década de 1930 foi permeada pelo clima autoritário e patriótico, aspectos que estavam implícitas ou explicitamente presentes nas publicações da Revista, principalmente, nos artigos que objetivavam orientar os procedimentos dos professores e das professoras nos processos de ensino-aprendizagem.

A seguir, será analisado à luz da Teoria Eliasiana, o artigo “O problema da disciplina”, publicado na última revista de número 18, no ano de 1942. Em relação a esse número, Assunção (2016)

(1) Segundo Sena (2018) a maioria dos autores dos artigos da referida revista eram professores incentivados ou mesmo expressamente convocados pelo editorial da revista para contribuírem com suas produções pedagógicas voltadas para os problemas educativos. São professores de diferentes zonas que pertenciam a uma hierarquia no sistema de ensino do estado da Paraíba. Outros não era docentes, mas, sanitaristas, mencionados no sumário como doutores. José Benedito Salgado está indicado como professor.

diz que o impresso incorpora em seus artigos o conceito de cultura, enfatizando-se os vieses educativo e cultural como forma de controle e censura.

3.1 O problema da disciplina: a disciplina como estratégia de manutenção do poder

O artigo “O problema da disciplina” tem como autoria o professor José Benedito Salgado.¹ A tessitura do texto traz elementos históricos da prática reguladora de comportamentos no ambiente escolar, desde os castigos físicos até o uso de gestos simples, carregados de sanções implícitas.

O título do artigo transmite a mensagem da disciplina como um problema, porém, em seu decorrer, a utilização de práticas disciplinares apresenta-se como a ferramenta pedagógica mais propícia para lidar com os alunos, apesar da tarefa de disciplinar ser difícil e complexa para o professor, segundo o autor.

De acordo com a teoria processual de Elias (2008), a civilização é um processo contínuo, então, considerando-se a disciplina como prática civilizatória não há como estabelecer um ponto inicial da utilização da mesma na escola, pois, na lógica processual não há relação causal, as práticas não são delimitadas. Acredita-se aqui no ir e vir que move as figurações sociais e suas práticas em cada época e contexto. No início do texto, José Benedito Salgado (1942) diz que há duas maneiras de disciplinar a classe: por meio do “castigo físico” ou da “persuasão”.

Acerca dos castigos físicos, afirma-se que é uma prática marcante na Escola Tradicional, deixada de lado, parcialmente, pela Escola Nova. Embora nesta, os castigos físicos tenham decaído, as punições continuaram acontecendo, mas de forma sutil, imbricadas em práticas disciplinares. Segundo o artigo, as punições físicas embotam a sensibilidade e a inteligência da criança, conforme o trecho: “O processo falseia o desenvolvimento da personalidade da criança, automatizando-a”. (SALGADO, 1942) O autor ainda alerta que alunos fisicamente castigados podem se tornar “elementos rebeldes da sociedade” sendo alvos, certamente, de maiores e cruéis sanções. Tornam-se motivo de vergonha para todos em geral e, principalmente, para o professor. Ou seja, este é responsabilizado de forma direta, pelo tipo de sujeito que se pretende formar.

A vergonha, emoção que emerge das interações sociais, “é derivada do medo; medo da perda dos dois mais preciosos reconhecimentos

da vida social, o respeito e a afeição". (GOUDSBLOM, 2009, p. 55) Nesse processo, a criança que não aprende a obedecer com seu professor, causa-lhe vergonha, podendo fazê-lo perder seu respeito perante a sociedade e, sobretudo, danificando sua autoridade enquanto docente.

Já a criança que é envergonhada pelo professor que tem a intenção discipliná-la, pode ter suas emoções reprimidas ou até mesmo converter a vergonha em raiva e, conseqüentemente, em comportamentos agressivos (GOUDSBLOM, 2009). Assim, de algum modo, situações de envergonhamento podem influenciar diretamente no desenvolvimento do autocontrole dos indivíduos. (ELIAS, 1990)

Em relação à segunda e defendida forma de disciplinar, a persuasão, evidencia-se que o "processo é de difícil aplicação e exige certa dose de inteligência" (SALGADO, 1942) por parte do professor. Há ainda referência aos estudos e contribuições da psicologia no fazer pedagógico, já que agora o centro do processo é o aluno.

Mesmo que nessa relação, os(as) estudantes sejam o centro e que seus interesses é que devem nortear, direcionar o processo, o professor permanece com maiores oportunidades de poder tendo-se em vista que permanece no centro do controle, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, pelo disciplinamento dos corpos do alunado. Em relação ao Estado, o docente permanece submisso e, de forma muitas vezes inconsciente, responsabiliza-se em grandes parcelas pelo "resultado" de seu trabalho.

Naquele momento, mais do que ensinar conteúdos conceituais, factuais e procedimentais, educar para a vida em sociedade por meio do ensino de conteúdos atitudinais que estivessem em consonância aos interesses daquela sociedade em mudança era a principal missão do educador. Desse modo, as práticas disciplinares têm a clara função regulatória de comportamentos para facilitar o ensino e, concomitante a isso, modelar cidadãos funcionando como excelente aparato de controle das emoções. (BRANDÃO, 2003) Nesse sentido, o professor deve ser simpático, entender os interesses da criança e, principalmente, disciplinar e ordenar esses interesses.

Apesar de assumir que não existem "regras aritméticas para a solução" (SALGADO, 1942) do problema da disciplina, o autor sugere alguns procedimentos que podem ser úteis. O primeiro deles é que o mestre deve se mostrar como autoridade e não como figura autoritária, como era recorrente na Escola Tradicional, desde

os primeiros dias de aula, pois “o trabalho que tiver nessa ocasião lhe há de render ótimos frutos por todo o ano”. (SALGADO, 1942)

É importante salientar que o poder permeia tanto a postura autoritária como a de autoridade. A diferença é que naquela, as oportunidades são extrapoladas havendo o abuso do poder por parte de quem ensina. Por outro lado, o docente que age por meio de sua autoridade tem maiores oportunidades de alcançar seus objetivos de ensino sem que seja preciso anular o outro no processo, nesse casto, os discentes.

Assim, esse posicionamento de autoridade está diretamente relacionado à lógica da persuasão, na qual, segundo o autor, está também relacionado ao carisma e estima que os estudantes desenvolvem pelo professor, o que o fazem respeitá-lo na dinâmica das aulas. Ou seja, comportar-se bem, ser disciplinado perante as ordens do professor na escola, que fazem parte das regras estabelecidas pela estrutura social, vai aos poucos transformando a estrutura individual dos alunos, promovendo-se o desenvolvimento do autocontrole, individualização/socialização de cada sujeito daquela figuração.

Sobre os processos de socialização de individualização, Elias (1990) afirma que ocorrem ao mesmo tempo, assim, no ambiente escolar, constrói-se a individualidade ao mesmo passo que se promove a socialização com outros indivíduos de diferentes culturas e formas de pensamento.

Noutro trecho, ressalta-se: quando for necessária a aplicação de sanções, o professor deve evitar colocar o(a) estudante para fora de imediato, pois o(a) mesmo(a) pode tornar a repetir condutas indisciplinadas. Deveria também evitar gritos e palavras impróprias, pois além de não educar, faz com que o professor perca o respeito. Numa passagem sobre como chamar a atenção, o Salgado (1942) descreve:

Como já disse, uma simples batida com um lápis na mēsa ou carteira, advertirão dos alunos que estiverem palestrando; uma breve pausa na explicação ou na leitura, indicará que alguém está atrapalhando os trabalhos.

O fragmento demonstra, mais uma vez, as maiores oportunidades de poder nas mãos do professor. Os pequenos gestos como bater com lápis noutros objetos – não mais nos alunos, como na escola tradicional – e silenciar quando interrompido, corroboram o

poder do simbólico nas práticas que se enraizaram e perduram até os dias atuais. No decorrer do processo educativo no ambiente escolar, as crianças vão internalizando saberes e regras, apropriando-se do *habitus* social, que para Elias (1994) corresponde à composição social dos indivíduos.

Em casos de pequenas ocorrências, como o desaparecimento de objetos, é sinalizado que o professor deve promover uma pequena sindicância e, caso o culpado não apareça, pelo menos ficará assustado não voltando a fazê-lo. A descrição desse tipo de situação corrobora o ideal escolonovista da escola como uma microsociedade: roubar ou furtar são atos criminosos que possuem consequências, isso se aprende na escola, haja vista que é nela que se aprende a viver em sociedade.

Observa-se de forma clara a figuração estabelecidos-*outsiders* na relação professor-aluno. O professor, um bom modelo social a ser seguido, faz parte do grupo dos estabelecidos; enquanto os estudantes, são considerados *outsiders*, aqueles que transgridem as regras, sendo vistos como inferiores em relação aos estabelecidos. (ELIAS; SCOTSON, 2000)

Outra proposta do autor diz respeito ao ato de sorrir com a classe, mas com o cuidado de não provocar anarquia entre os alunos. Os sorrisos também devem ser controlados pelo docente, silenciando-os ao simples gesto da autoridade. Também é conveniente contar histórias que tenham um ensinamento moral e sirvam como atrativo aos alunos, conforme o trecho:

Em lugar de admoestar, peça-lhes, querendo, que façam silêncio para ouvir uma bela história, e todos ficam como que automaticamente atentos, habituando-se insensivelmente à disciplina, à ordem que necessariamente deve reinar em uma escola. Se as histórias tiverem fundo moral ou cívico, constituirão ademais, belas lições de uma matéria muito descurada por certos mestres: a Instrução Moral e Cívica. (SALGADO, 1942)

Ao afirmar que os conteúdos relacionados à disciplina de Instrução Moral e Cívica que, apesar de ser descurada por alguns mestres significam “belas lições”, representa o reflexo do período ditatorial e repressor que circundava o país naquele momento, o Estado Novo.

O civismo, o amor e devoção à pátria, era um dos pilares da educação, por meio da inculcação de valores que manteriam o equilíbrio social. Nesse sentido, fica clara a rede de interdependência entre a escola e o Estado: as práticas disciplinares que constituíam a escola eram representadas numa linguagem patriótica e intencional no sentido de construir e manter o Estado da Paraíba do Norte no perfil exigido pela nação.

Salgado também ressalta a importância do professor estar atento e nunca perder a classe de vista, além de ter muito cuidado com os gestos e “a pronúncia do ‘r’ e do ‘l’...” (SALGADO, 1942), ou seja, os erros são inadmissíveis. Daí, pode-se inferir que: os professores não poderiam errar diante de seus alunos, pois além de danificar sua autoridade de quem sabe, também seria o oferecimento de um modelo inadequado que poderia ser reproduzido pela turma.

O artigo é concluído expressando-se a importância do professor saber se prevenir, pois, a falta da disciplina na classe, poderia pôr em risco o prestígio que esse profissional deve ter na escola e fora dela. Acentua-se, portanto, a figura do professor como modelo a ser seguido pelos alunos sem questionamentos (figuração estabelecidos-*outsiders*).

4 Considerações finais

A análise do artigo “O problema da disciplina” permitiu vislumbrar a indissociável relação estabelecida entre a escola e a sociedade. A configuração escolar em sua função civilizatória é palco de conflitos sociais, culturais e políticos, sendo assim, a prática pedagógica dos professores revela-se como complexa e permeada de diferentes interesses.

Fazer a leitura de como era conveniente aos docentes procederem em relação a disciplinarização dos estudantes à luz da Teoria do Processo de Norbert Elias, possibilitou a compreensão das relações de poder que “equilibram” a educação numa perspectiva processual, ou seja, sem haver necessariamente uma relação causal, mas uma dimensão de continuidade, de interdependência entre as ações dos sujeitos que constituem diferentes configurações sociais.

A tese do artigo analisado era de que a persuasão era a melhor forma do professor disciplinar, em detrimento dos castigos físicos recorrentes na proposta tradicional de ensino. Mas persuadir em

relação a quê? Persuadir os estudantes de que o modelo social personificados nos professores era o melhor a ser seguido.

Desse modo, verificou-se que os jogos de poder que permeiam a figuração professor-aluno favorecem sempre o professor em seu claro papel de modelador de comportamentos socialmente aceitáveis tanto em sala de aula como fora dos muros da instituição escolar. Destarte, o artigo explicita a intencionalidade das práticas pedagógicas favorecidas pelas grandes oportunidades de poder docente: formar cidadãos civilizados, o que naquela época significava a valorização e o respeito a pátria.

Se já não se optava pelo castigo físico, “persuadir” era a tarefa maior do professor, mas o seu poder e sua centralidade no processo não estavam em questionamento. No entanto, castigando ou persuadindo, o foco continuou sendo naquele profissional e em sua prática pedagógica, principalmente, no que diz respeito à regulação do comportamento das crianças.

Destarte, por meio de gestos e procedimentos sutis, as práticas disciplinares atuam a favor do controle das emoções. A regulação externa por parte do professor dentro da estrutura social escolar desencadeia a autorregulação ou autocontrole dos estudantes, um dos aspectos centrais do que foi colocado por Norbert Elias como processo civilizador, controle social e individual das emoções, preparando-os para a vida em sociedade.

Naquele momento, as práticas, os conteúdos e os ensinamentos disseminados na *Revista do Ensino* no estado da Paraíba do Norte, contribuíram de forma clara e direta, para o progresso daquele estado em relação a nova cultura que permeava o país na década de 40. Portanto, por meio da perspectiva processual e sociológica da Teoria Eliásiana, o presente estudo possibilitou a reflexão de que muitas das propostas do artigo analisado perduram até os dias atuais, manifestando-se de diferentes formas com diferentes nomes e/ou abordagens pedagógicas, mas sempre com intuito de educar ou modelar os corpos para que se tornem socialmente funcionais.

The school discipline in the 1940's: aspects of the interdependence between School and State

Abstract: The disciplinary practices presented in the article “The problem of discipline” published in the *Revista do Ensino*, in the 1940s, were analyzed in the light of Norbert Elias's Theory of Processes. It is a study with a qualitative approach performed through a documentary analysis. A brief discussion was

made of changes in teacher behavior in relation to student behavior: from physical punishment to persuasion strategies through disciplinary strategies. This magazine was understood as a cultural pedagogy, having in mind that it educated teachers of that time and context. The analysis developed from the point of view of Eliasian theory allowed us to glimpse the practices and power games that surround teacher-student figuration and, above all, the commitment of school education to the State in the formation of civilized citizens and citizens. Punishing or persuading, the focus continued to be the teacher and his pedagogical practice, mainly, with respect to the regulation of the children's behavior.

Keywords: Education. Disciplinary practices. Theory of Processes. Teacher-student figuration.

La disciplina escolar en la década de 1940: aspectos de la interdependencia entre la Escuela y el Estado

Resumen: Se analizaron las prácticas disciplinarias presentes en el artículo "El problema de la disciplina" publicado en la *Revista de la Enseñanza*, en la década del 1940, a la luz de la Teoría de los Procesos de Norbert Elias. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo realizado por medio de un análisis documental. Se hizo una breve discusión acerca de los cambios de conducta docente en relación al comportamiento discente: de los castigos físicos a las estrategias de persuasión, por medio de las estrategias disciplinarias. Se comprendió la referida revista como una pedagogía cultural, teniendo en vista que educaba docentes de aquella época y contexto. El análisis que se desarrolló bajo la óptica de la Teoría Eliasiana permitió vislumbrar las prácticas y los juegos de poder que circundan la figuración profesor-alumno y, principalmente, el compromiso de la educación escolar con el Estado en la formación de ciudadanas y ciudadanos civilizados. Castigando o persuadiendo, el foco continuó siendo el profesor y su práctica pedagógica, principalmente, en lo que se refiere a la regulación del comportamiento de los niños.

Palabras clave: Educación. Prácticas disciplinarias. Teoría de los Procesos. Figuración profesor-alumno.

Referências

ASSUNÇÃO, Albanisa Maria de. *Primaveras de destinos na Revista do Ensino no Estado da Paraíba*. As prescrições na História da Educação e as representações do ensino de história (1932 a 1942). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Paraíba, 2016.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edição 70, 2008.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. *Sociedade e estado*, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p. 469-493, 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000300003. Acesso em: 5 abr. 2018.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GOUDSBLOM, Johan. A vergonha: uma dor social. In: GEBARA; Ademir; WOUETRS, Cas. (org.). *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p.47-60.

SALGADO, José Benedito. O problema da disciplina. *Revista do ensino*, João Pessoa, Ano X, n. 18, maio/ jun., jul., 1942.

SENA, Fabiana. A escrita de professores na Revista do Ensino da Paraíba (1932-1942) como um projeto de nação. In: NERY, Ana Clara Bortoleto; GONDRA, José (org.). *Imprensa pedagógica na ibero-américa: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018. v. 1, p. 1-524.

SOUZA, Rita de Cássia de. Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2003, Uberlândia. *Anais [...]*, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/punicoes-disciplina.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/0>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Submetido em: 15/04/2019
Aceito em: 18/09/2019

Instruções para os autores

Os artigos deverão observar o escopo da revista, versando sobre temáticas referentes à educação, o que deverá estar explícito no título e resumo.

É possível submeter artigos de um, dois ou no máximo três autores.

Os originais (em português ou espanhol) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos em doc, docx, rtf usando qualquer programa de edição de texto, ou em formatos abertos (odt – usando o LibreOffice, OpenOffice ou BrOffice, por exemplo). A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado ou Liberation Sans (fonte livre). Os artigos devem ter entre 25.000 e 45.000 caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10.000 caracteres com espaço, seguindo a mesma formatação utilizada para os artigos (anteriormente definidas). É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

O título do artigo deve ter no máximo 15 palavras (diretriz para submissões a partir de setembro 2019).

Resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol. Ele deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Descritores (palavras-chave, keywords e palabras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract (em inglês) e o Resumen (em espanhol), contendo no máximo, cinco palavras, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

Cada autor/a só poderá ter um artigo em tramitação. Será observado um intervalo de 12 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão. No caso de professores e/ou pesquisadores vinculados à Universidade Federal da Bahia, será observado um intervalo de 36 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão (diretrizes válidas a partir de novembro de 2019).

A “Revista entreideias: educação, cultura e sociedade” segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1. Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.

2. Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.

3. Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 11.

4. As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.

5. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização. No sistema, submeter no campo “Transferir documentos complementares” (Etapa 4 da submissão)

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p.

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista da Faced*, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios educacionais em um mundo de automação. In: _____; LORDÊLO, José Albertino Carvalho. *Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324.

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. *Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica*. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE, M. PLoS e SciELO dão o que falar. *Folha de S. Paulo*, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista *entreideias: educação, cultura e sociedade* (www.entreideias.ufba.br) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial pois eles serão o usados para identificar o artigo no sistema, na versões online e impressa. Não deixe de incluir todos os autores do artigo,

na ordem que devem aparecer quando publicados. Esses dados ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário redigitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista *entreideias*: educação, cultura e sociedade), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, a Revista poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais.

COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721Bt e Veljovic Book