

EDITORIAL

Desafiador.

Assim, podemos nos referir ao momento que vivemos. Duplamente desafiador se torna o desenvolvimento e divulgação de pesquisas nestes tempos, em que enfrentamos a recuperação de uma pandemia associada a crises políticas e econômicas que vem assolando de modo particular o nosso país. Contudo, é justamente nesse momento que manter a ciência viva é fundamental para o desenvolvimento do nosso capital humano.

Neste volume da Revista Humanidades & Educação, podemos então encontrar estudos interdisciplinares que buscam pensar a Educação a partir do contributo de áreas como a História, a Filosofia e a Psicologia. Nesses estudos, realizam-se reflexões sobre as práticas pedagógicas de modalidades da educação como a EJA, mas também discussões sobre a questão de gênero na formação de professores e em documentos oficiais.

Há ainda a reflexão sobre questões importantes, como a desigualdade de acesso a informação com uso de tecnologia digital, que nos impactaram durante as práticas educacionais de ensino mediadas por computadores vivenciadas durante o período de isolamento social imposto pela pandemia.

Disponibilizamos à comunidade acadêmica e científica mais uma contribuição periódica dos pesquisadores que estão publicando conosco nesta edição.

Os Editores

**CONTRIBUIÇÕES DA
FENOMENOLOGIA
SOCIOLÓGICA DE SCHUTZ
PARA A PESQUISA SOBRE
ALFABETIZAÇÃO DE
MULHERES NEGRAS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**CONTRIBUTIONS OF
SCHUTZ'S SOCIOLOGICAL
PHENOMENOLOGY TO
RESEARCH ON BLACK
WOMEN'S LITERACY IN
YOUTH AND ADULT
EDUCATION**

*Configurações Adenilson Souza Cunha Júnior**
*Monica Clementino de Menezes***



Imperatriz (MA), v. 4, n. 6, p. 2-15, jan./jun. 2022
ISSN 2675-0805

Recebido em: de 2021
Aprovado em: de 2021

RESUMO

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tem o objetivo de refletir sobre a pesquisa na alfabetização de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos com base na perspectiva da Fenomenologia Sociológica de Schutz. As interpretações deram-se por meio da abordagem qualitativa, cujo instrumento de geração de dados foi a entrevista semiestruturada. As participantes foram oito mulheres que se reconhecem como pretas ou pardas (negras), matriculadas em classes de alfabetização de EJA, em quatro Escolas públicas municipais de Porto Seguro — Bahia. Para subsidiar o debate, as análises foram tecidas mediante pesquisa bibliográfica que buscou conhecer a Fenomenologia de Schutz enquanto uma Sociologia da vida cotidiana, que interpreta os fenômenos do mundo da vida pela intersubjetividade, as vivências, as motivações e os significados atribuídos pela consciência dos sujeitos. Nosso intento é analisar como o método fenomenológico pode contribuir para a compreensão das motivações que levam mulheres negras a retornar a salas de EJA. Os resultados apontam que as motivações para as mulheres negras retornarem às salas de aula é a busca por independência pessoal, social e financeira, bem como a necessidade de conviver com autonomia na sociedade da escrita, visto que ler e escrever constituem atos de liberdade. Com base na compreensão do legado de Schutz, as motivações surgem no mundo da vida imbuídas de intencionalidades que se concretizam nas experiências vivenciadas no cotidiano pelos sujeitos.

* D



Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Fenomenologia. Pesquisa.

ABSTRACT

This text is part of a master's thesis defended at the Graduate Program in Education at the State University of Southwest Bahia (UESB) and aims to reflect on research on the literacy of black women in Youth and Adult Education based on the perspective of Schutz's Sociological Phenomenology. The interpretations were made through a qualitative approach, whose data generation instrument was the semi-structured interview. The participants were eight women who recognize themselves as black or grayish-brown (black), enrolled in EJA literacy classes in four municipal public schools in Porto Seguro – Bahia. To support the debate, the analyzes were made through bibliographic research that sought to know Schutz's Phenomenology as a Sociology of everyday life, that interprets the phenomena of the world of life through the intersubjectivity, the experiences, the motivations and the meanings attributed by the consciousness of the subjects. Our intention is to analyze how the phenomenological method can contribute to the understanding of the motivations that lead black women to return to EJA classrooms. The results indicate that the motivations for black women to return to classrooms is the search for personal, social and financial independence, as well as the need to live with autonomy in the writing society, since reading and writing are acts of freedom. Based on the understanding of Schutz's legacy, motivations emerge in the world of life imbued with intentions that materialize in the subjects' daily experiences.

Keywords: Youth and Adult Education. Phenomenology. Research.

1 Introdução

A Fenomenologia Sociológica de Schutz é uma corrente filosófica crítica que busca o conhecimento universal das essências e que, por compreender a subjetividade dos fenômenos sociais vivenciados nas relações entre os sujeitos no mundo cotidiano, pode ser concebida como a Sociologia da vida cotidiana.

Sustentada nos estudos de Schutz, constituiu-se uma Sociologia da vida cotidiana, rigorosa e sistemática, que se propõe a examinar o mundo da vida em sua profundidade epistemológica, exigindo um pensar analítico e crítico sobre as essências, a realidade e a motivação dos sujeitos alicerçadas pela intencionalidade. Para Husserl (2008, p. 22), “o método da crítica do conhecimento é o fenomenológico; a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que integra a ciência da essência do conhecimento”.

Segundo Giorgi (1985 apud MOREIRA, 2004, p. 60), a complexidade do pensamento fenomenológico está na comunicação:

O pensamento fenomenológico é intrinsecamente difícil, uma vez que vai contra a tendência natural da consciência de dirigir-se às coisas em vez de seus processos e tenta analisar processos espontâneos que se apresentam como unidades já formadas, embora estejam em constante fluxo.

Assim, a Fenomenologia tem como princípio as relações sociais que se constroem no mundo da vida e, como tal, traz as dimensões intersubjetivas ao ato de educar, pois revela como ocorrem os fenômenos nas relações entre os seres humanos no mundo e com o mundo. Complementam esse entendimento Berger e Luckmann (2011, p. 35), quando afirmam que a “vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens [...]”.

Para Husserl (2006, p. 2), o “mundo é o conjunto completo de objetos da experiência possível e do conhecimento possível da experiência, dos objetos possíveis de ser conhecidos com base em experiências atuais do pensamento teórico correto”.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao chegarem à escola, trazem consigo um cabedal de conhecimento embasado pelas experiências do mundo da vida, possível de ser conhecido e ampliado sob a ótica da Fenomenologia.

Este texto, parte compositiva de uma dissertação de mestrado defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tem como finalidade refletir sobre a alfabetização de mulheres negras na EJA sob a perspectiva da Fenomenologia Sociológica de Schutz, inferindo como a Sociologia da vida cotidiana pode contribuir para o campo da EJA.

Os constructos desenvolvidos pela Fenomenologia não estão voltados para os estudos na área de Educação, isso porque a Fenomenologia de Schutz submerge enquanto uma Sociologia da vida cotidiana, que interpreta os fenômenos do mundo da vida pela intersubjetividade, as vivências e seus significados dados pela consciência, mediante a qual é possível um diálogo metodológico.

A Educação, por sua vez, constitui-se um campo do saber no qual os sujeitos trazem consigo experiências diversas de uma realidade que se estrutura na vida cotidiana, o que torna admissível o olhar fenomenológico. É importante ressaltar que a Fenomenologia surge como uma corrente filosófica autônoma, das mais atuantes no século XX, entretanto, historicamente, vale lembrar que ela surge em um momento complexo para o conhecimento filosófico. Assim, essa corrente estrutura-se na busca de contrapor a crise de identidade intelectual do século XIX.

Para Moreira (2004, p. 58), a “Fenomenologia é um dos movimentos filosóficos mais importantes e fascinantes do século XX, que desde o seu início, guardou relações de intimidade com a Psicologia”. Sendo a Filosofia a causa primeira e última de todas as coisas, interliga-se com as Ciências, que buscam o caráter teórico e metódico do saber, ou seja, a ciência explica o porquê das coisas e como estas funcionam. A Filosofia indaga e questiona esse conhecimento, atribuindo-lhe uma rigorosidade metódica.

Até o século XVII, filosofia e ciência estavam interligadas, e foi a partir da revolução científica iniciada por Galileu que teve início a história da ciência como setor autônomo independente da filosofia as origens do saber científico se confundem com as origens da própria filosofia (COTRIM, 2006, p. 225).

No século XX, a Fenomenologia surge na tentativa de responder à crise intelectual e em oposição ao positivismo científico que tem na razão o princípio de

tudo. Lima (2014, p. 11) ressalta que “A fenomenologia de Husserl, brotada durante a crise do subjetivismo, e do irracionalismo [...] marca diversas correntes da Filosofia Contemporânea”.

A Fenomenologia torna-se robusta com Edmund Husserl (1859-1938), por meio da publicação das Investigações Lógicas, em 1900, em que ele a concebe como um fazer filosófico radical, uma disciplina pura, sem empirismo, tendo como conceito a intencionalidade, a qual entende que a intencionalidade advém da consciência.

Mediante a leitura reflexiva de Lima (2014), compreendemos que Husserl apresenta a Fenomenologia como a ciência das essências, cujo método radical busca compreender a experiência dos homens em função da realidade cotidiana que se manifesta. O que torna a Fenomenologia uma ciência descritiva que traz consigo um pensar intelectual crítico puro. Desse modo, para Fenomenologia, faz-se necessário observar e refletir sobre os fenômenos como eles se apresentam, ou seja, “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (HUSSERL, 2008, p. 17). Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 54) asseveram que “[...] a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida. Schutz (2012, p. 59) acrescenta que “a realidade é como algo criado pelo homem a partir de suas experiências intersubjetivas”

Para Lima (2014), Husserl deu novo sentido ao termo Fenomenologia, que já havia sido utilizado por Lambert em uma acepção negativa por Kant por uma perspectiva crítica, assim como por Hegel, na Fenomenologia do Espírito, que tem outro sentido diferente do que é empregado por Husserl. No contexto husserliano, compreendemos que, na Fenomenologia, os fenômenos são percebidos a priori com um padrão explicativo, que tem uma intencionalidade; em outras palavras, os fenômenos sob o aspecto da Fenomenologia estão relacionados no âmbito do a priori, assim, não são fenômenos concretos, com visto nas ciências, de modo que são apreendidos pela experiência da consciência.

Desse modo, por meio das interpretações formuladas por Husserl, outros autores, inclusive os da Filosofia da existência — como Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre e Scheler — construíram suas bases filosóficas, cujo alicerce foi o método de investigação fenomenológico de Husserl.

Além dos existencialistas, muitos foram os filósofos e intelectuais que dedicaram seu tempo a estudos a respeito da sociedade e seus fundamentos estruturais e das relações sociais. Dentre eles, destaca-se Schutz, que construiu um diálogo entre a Filosofia e a Sociologia. Assim, a Fenomenologia para Husserl centra-se na ideia de intencionalidade e apresenta o objeto de estudo como ele se apresenta à consciência pelos sentidos, de modo que, por meio do estudo da consciência, é possível compreender a relação direta com o objeto em análise e com as experiências contidas nas vivências, que é a essência da consciência. A respeito disso, Amado, Crusoé e Vaz-Rebello (2013, p. 83, grifos dos autores) acrescentam que

Schutz desenvolveu a filosofia de Husserl no sentido de criar uma ‘fenomenologia descritiva da vida real’ (ou fenomenologia social.

Segundo ele, na postura da pessoa comum, face ao mundo, existe uma atitude natural, um conjunto de conhecimento de senso comum que lhe permite interpretar e, dar sentido a sua vida e à dos outros.

Schutz dedicou sua vida ao propósito de estabelecer os fundamentos de uma Sociologia Fenomenológica, que se situa nas Ciências Sociais, enquanto uma Sociologia da vida cotidiana. Schutz “deu consistência aos princípios filosóficos de Husserl, ao criar um método de abordagem para a realidade social”. Para ele, “o mundo social apresenta-se aos indivíduos na forma de um sistema objetivado de designações compartilhadas e de formas expressivas” (MINAYO, 2014, p. 144).

Consideramos que a discussão fenomenológica é extensa e complexa, entretanto, possui uma riqueza ímpar para a pesquisa em Educação, visto que se constitui um campo recente do saber em comparação a outros campos dos saberes existentes, motivo pelo qual ainda existem muitos aspectos a serem discutidos, estudados e revelados.

A presente investigação tem caráter qualitativo e descritivo, assim, as reflexões e a breve as análises foram interpretadas sob a ótica da abordagem qualitativa. Para Marconi e Lakatos (2005, p. 269), essa abordagem “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos”.

Buscamos caracterizar as motivações das oito mulheres negras entrevistadas para retornar à sala de alfabetização na EJA, em quatro escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Porto Seguro – Bahia, lócus desta pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como fundamento a abordagem qualitativa, o instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para Minayo (2010, p. 64), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. O material coletado nas entrevistas foi gravado em áudio, em seguida, transcrito. Também realizamos anotações no diário de campo para subsidiar as análises.

Para construção dos diálogos apresentados neste texto, alicerçamo-nos ainda na pesquisa bibliográfica, que, para Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Por acreditar que há um longo caminho a ser percorrido no diálogo entre a Fenomenologia e a pesquisa em Educação, consideramos que é necessário articular as discussões entre esses campos do saber.

2 Pesquisa em Educação em diálogo com o olhar fenomenológico

A Educação, enquanto uma ciência subjetiva que envolve relações sociais tão distintas, tem a necessidade de dialogar com um método que contribua com ela, em especial, que a fundamente em percepções diferenciadas sobre o fenômeno educativo. Assim, em busca de perceber diferentes realidades, com isso evitar o olhar viciado, único e pretensioso que generaliza todas as consciências em um mesmo patamar de vivências e de experiências de aprendizagem, alicerçamo-nos no legado da Sociologia da vida cotidiana. Para Schutz (1993, p. 149 *apud* AMADO,

2017, p. 83), “só podemos compreender a ação realizada por alguém quando nos colocamos, ao menos em pensamento, em situação similar à do sujeito pesquisado”.

Nesse sentido, a Educação, na condição de fenômeno, torna possível essa análise da Fenomenologia, desde que na condição de pesquisador ou educador assumamos a posição de nos colocarmos no lugar do outro. Para Berger e Luckmann (2011, p. 39), a “realidade da vida cotidiana, além disso, apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens”.

Compreendemos que a pesquisa em Educação precisa romper com a forma homogeneizadora que coloca a todos no mesmo contexto social de relações e de entendimento, que generaliza todos os saberes e as experiências, pois, os seres humanos vivenciam a experiências de formas diferentes na consciência. Segundo Minayo (2007, p. 21), as Ciências Sociais se ocupam com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”, isso porque, no processo de construção do conhecimento nas Ciências Humanas, estão imbricadas as representações e as intencionalidades dos sujeitos envolvidos no processo, bem como as questões de interações sociais que não podem ser traduzidas em estatísticas, mas ser refletidas e reveladas pela consciência por intermédio da essência dos fenômenos.

Assim, a investigação fenomenológica, segundo Amado (2017, p. 41), visa a investigar “o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados”. Ainda conforme Schutz (1979, p. 55), a Fenomenologia é “um método, e tão científico quanto qualquer outro”. Para Heidegger (2006, p. 66), “a expressão ‘fenomenologia’ significa, antes de tudo, um conceito de método”. Merleau-Ponty (1999, p. 1) também enfatiza que a Fenomenologia “é estudo das essências e de todos os problemas, segundo ela, resume-se em definir: a essência da percepção, a essência da consciência”.

Nesse sentido, o método fenomenológico na pesquisa em Educação de Jovens e Adultos pode dialogar com outros campos de investigação para compreender a realidade que se apresenta aos olhos do pesquisador. Nesse sentido, alinha-se à pesquisa qualitativa, visto que se coaduna com ela, ao buscar entender em profundidade a essência dos fenômenos educacionais diante das experiências de vida, dos sentidos e da consciência, do ser no mundo e com o mundo. Além disso, propicia uma imersão no universo conceitual dos sujeitos para entender os diferentes olhares que dão às interações sociais no contexto, evitando uma compreensão velada da realidade posta.

No que se refere às contribuições da Fenomenologia Sociológica para a pesquisa em práticas educativas, Crusoé e Santos (2020, p. 14) apontam as seguintes possibilidades:

- a) apreensão da prática educativa como objeto da consciência, o que significa apreendê-la na sua dimensão subjetiva; b) reflexão sobre o papel do pesquisador e do pesquisado na relação de pesquisa, tomando o campo empírico como campo de problematização; c) refinamento de instrumentos de produção e análise de dados; d) potencialização da pesquisa como processo.

Nas palavras dos estudiosos, “trata-se de buscar o sentido da experiência, de investigar a consciência do outro, tomando como referência o sentido que o sujeito atribui a sua experiência” (CRUSOÉ; SANTOS, 2020, p. 14). Ampliando essa discussão, Meksenas (2002, p. 92) assegura que no “método fenomenológico, o pesquisador procura destacar as visões e vivências presentes na atitude natural, sem as quais os símbolos e a linguagem da ciência não poderiam dizer nada”. Assim, consegue compreender e explicar as relações sociais, os fenômenos e as representações de sentido e significados que se constituem no lócus da pesquisa. Diante disso,

[...] esse ponto de partida coloca as pesquisas desenvolvidas no âmbito da investigação fenomenológico-interpretativa, cujos pontos centrais são as intenções e as significações, que guiam a ação dos sujeitos, na relação com o outro e com os contextos em que acontecem (AMADO, 2017 *apud* CRUSOÉ; SANTOS, 2020, p. 02).

As leituras realizadas da concepção de Husserl, bem como dos próprios escritos do filósofo, levaram-nos a compreender que, para pesquisar alicerçados pela abordagem da Fenomenologia, é preciso descrever os fenômenos que se apresentam nas vivências experienciadas pelo sujeito. Em Husserl, o sujeito é a consciência e, como tal, é intencional, já que se configura como consciência de algo ou de algumas coisas. Então,

[...] o que se mostra no fenômeno não é apenas sensorial, mas, antes, é o que ele se torna quando se apresenta à consciência, quando o conceituamos; em última instância, são os sentidos dados às coisas, pela consciência, que dá sentido à realidade. O sujeito, em Husserl, é consciência; consciência que não independe da experiência sensível para formular conhecimento, mas é somente na consciência, que se produz conhecimento, porque somente ela é capaz de captar a essência do fenômeno, como produto da reflexão. Entendemos, que a consciência existe para um objeto sua funcionalidade é intencionalmente dirigida para o objeto. Em Husserl, “Atos” de percepção do objeto (CRUSOÉ; SANTOS, 2020, p. 6).

É nesse aspecto que algumas pesquisas em Educação se fundamentam para realizar pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica, visto que busca conhecer a prática educativa como um ato que faz sentido na consciência do sujeito desse processo, em que é preciso ter proximidade ou vivência com as relações sociais estabelecidas, os significados, os sentimentos e os fenômenos que se apresentam no lócus da pesquisa. Ademais, é importante compreender como esses elementos tornam-se significações a serem percebidas nas minúcias da fala, dos gestos e das expressões dos informantes em uma pesquisa em Educação.

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados

atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. Na visão dos fenomenólogos é o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade, ou seja, a realidade é “socialmente construída” (BERGER; LUCKMANN, 1985 *apud* ANDRÉ, 1992, p. 96).

Entendemos que, pela Fenomenologia, a pesquisa em Educação inicia um caminho no qual compreende que a construção do saber científico é algo intencional e passa pela experiência da consciência, que vivencia uma realidade socialmente construída.

O conhecimento não é simplesmente um conhecimento intelectual esvaziado de sentido, portanto, é preciso possibilitar um olhar para o mundo, porque é no mundo vivido que o pesquisador e o pesquisado constroem seus sentidos sobre a vida cotidiana. Desse modo, o ato de pesquisar tendo como base o método fenomenológico precisa de rigor, de sistematização e de diálogo intersubjetivo nesse processo de construção dos saberes. Vemos, em Husserl, a Fenomenologia como um projeto de uma fundamentação absoluta do conhecimento, pois, para ele, o conhecimento exige um rigor científico que faz sentido.

3 A Fenomenologia Sociológica na EJA: diálogos com a experiência, a realidade e a vida cotidiana

A Educação de Jovens e Adultos, na condição de um fenômeno social, nos possibilita uma análise da Sociologia Fenomenológica de Schutz, pois, para compreender o significado da motivação que leva os sujeitos da EJA a retomarem à escola na vida adulta, é preciso inteirar-se do mundo do indivíduo que é perpassado por relações humanas e sociais distintas que ocorrem no mundo da vida. Assim, Schutz (1970, p. 17) afirma que “cada indivíduo constrói seu ‘mundo’. Mas o faz com o auxílio de materiais e métodos oferecidos por outros: o mundo da vida é o mundo social [...]”. Ainda nesse contexto, Rezende (1990, p. 34-35) reforça o ato educativo “como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação”.

A Sociologia, enquanto ciência da sociedade, centra toda sua atenção na busca pela apreensão do mundo social comum a todos os homens nas diferentes sociedades e culturas, bem como suas relações de produção de conhecimento e de organização das instituições e das leis que regem essas relações sociais. Berger e Luckmann (2011, p. 35) asseguram que: “Como sociólogos, tomamos esta realidade por objeto de nossas análises”. Sendo assim, podemos considerar que o ponto de partida desta concentra-se na realidade da vida cotidiana que envolve relações sociais diversas, assim como a educação. Ainda nessa perspectiva, os mesmos autores ressaltam que a Sociologia, por ser uma ciência empírica, pode “tomar esta realidade como dada, tomar como dados os fenômenos particulares que surgem dentro dela [...]” (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 35).

Partindo desse contexto, compreendemos que, embora seja complexo escolher o método da Sociologia Fenomenológica de Schutz para alicerçar uma

investigação no campo da Educação, faz-se necessário visto que ela transcende as possibilidades epistemológicas de diálogos com outros campos do saber. Crusoé e Santos (2020, p. 2) destacam que,

na área de educação, torna-se ainda mais premente por utilizar-se de aportes teórico-metodológicos de diferentes matrizes epistemológicas e, com isso, corre-se o risco de transposição conceitual de um campo para o outro, sem as devidas mediações, sem atentar para os limites e possibilidades de sua aplicação às pesquisas em educação.

Segundo Minayo (2014, p. 144), Schutz é um dos mais significativos representantes das Ciências Sociais. “Ele dá consistência sociológica aos princípios filosóficos de Husserl e cria o método para abordagem da realidade social”. Essa formulação de Schutz não foge dos princípios da fenomenologia de Husserl que se centra na ideia de intencionalidade e apresenta o objeto de estudo como ele se apresenta à consciência pelos sentidos, sendo que, por meio do estudo da consciência, é possível compreender a relação direta com o objeto em análise com o teor da mente, que é a essência da consciência.

Nessa perspectiva, a investigação fenomenológica torna-se o método próprio para colaborar com o entendimento dos motivos e dos sentidos que fundamentam o retorno das mulheres negras às salas da EJA, pois investiga “o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados” (AMADO, 2017, p. 41). Ainda sobre o método fenomenológico, Merleau-Ponty (1999, p. 1) destaca que ele “é estudo das essências e de todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir: a essência da percepção, a essência da consciência”.

O método fenomenológico na pesquisa em Educação, para além de dialogar com a pesquisa qualitativa que “[...] trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, conforme Minayo (2010, p. 21), também busca entender em profundidade a essência dos fenômenos educacionais diante das experiências de vida, dos sentidos e da consciência do ser no mundo e com o mundo. Ele propicia uma imersão no universo conceitual dos sujeitos para entender os diferentes olhares que dão às interações sociais no contexto, evitando uma compreensão velada da realidade posta.

A Fenomenologia tornou-se uma das principais inspirações para a pesquisa qualitativa, já que enfatiza a experiência vivida dos indivíduos, constituindo, portanto, um meio poderoso para entender a experiência subjetiva das pessoas, e obter insights acerca de suas motivações (GIL, 2002, p. 12).

Assim, o ato de pesquisar, tendo como base o método fenomenológico, precisa ser rigoroso, sistematizado e pautado em diálogos intersubjetivos no processo de construção dos saberes. O caminho mais assertivo é também o descritivo em busca de compreender o significado da motivação que levou as participantes desta investigação a retomarem para o processo de escolarização.

A Sociologia fenomenológica de Schutz traz construtos que nos ajudam a refletir sobre fenômenos que perpassam a vida do sujeito da EJA, como: “experiência, motivo e realidade”. Compreendemos que o mundo da vida está alicerçado por experiências, motivações que formam a realidade e que emana “[...] o mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado” (SCHUTZ, 1979, p. 72).

Dessa forma, a vida cotidiana é uma realidade posta e interpretada pelos humanos de acordo suas construções sociais. No que tange às mulheres negras, estas vivenciam esse mundo que já estava posto, um mundo perpassado por marcadores sociais que as impedem, que atravessam as motivações e intenções delas.

É nessa conjuntura social que se dividem os seres humanos em categorias privilegiadas e desprivilegiadas socialmente. Por conseguinte, as mulheres pretas vivem suas experiências cotidianas, marcadas por negações de direitos, inclusive à alfabetização na infância. Sobre isso, Berger e Luckmann (2011, p. 38) preconizam que “entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência. É a realidade da vida cotidiana. Sua posição privilegiada autoriza a dar-lhe a designação da realidade predominante”.

Sobre o conceito motivo, entendemo-lo pela ideia de Schutz acerca das motivações que levam as mulheres negras a retornarem ou a iniciarem seu processo de escolarização na alfabetização de jovens e adultos, pois tais motivações estão imbricadas nas experiências significativas vivenciadas por elas em suas realidades sociais e que, nas entrelinhas, estão carregadas de intencionalidade para responder às diversas demandas da vida cotidiana que se apresentam a elas, de acordo com a classe social a que pertencem. Nesse sentido, para Husserl (2006, p. 2), o “mundo é o conjunto completo de objetos da experiência possível e do conhecimento possível da experiência, dos objetos possíveis de serem conhecidos com base em experiências atuais do pensamento teórico correto”.

Compreendemos esse contexto conforme os postulados de Schutz (2018, p. 125), segundo o qual, “podemos então definir o contexto geral da experiência também como reunião de todos os atos reflexivos de voltar-se-para [...]”. Assim, nesta investigação, as mulheres entrevistadas podem ter tido experiências intersubjetivas distintas com a alfabetização, mas, a maioria narra que são experiências de negação de direito, que, no entanto, não as impediram de sonhar com a escolarização.

Ao serem questionadas sobre as motivações que as levam a iniciar ou retornar à sala de aula de alfabetização de EJA, elas relatam, principalmente, a busca por independência pessoal, social e financeira, bem como a necessidade de conviver com autonomia na sociedade da escrita, dado que, para elas, ler e escrever constitui um ato de liberdade e o desejo de serem exemplos para os familiares mais próximos.

No contexto de diálogos com as entrevistadas para a construção da investigação, nossa intenção era que relatassem suas motivações para a ação de iniciar a alfabetização ou a ela retornar na EJA. Isso porque, ao narrarem fatos de suas vivências ou não com a escola em seu percurso de vida, elas fazem uma

rememoração para que possamos entender quais são suas experiências mais significativas. A esse respeito, Schutz (1970, p. 62-63) ressalta que:

[...] quando, através de meu ato de reflexão eu volto minha atenção para minha experiência de viver, já não estou mais posicionado dentro da corrente duração pura, simplesmente já estou vivendo dentro desse fluxo. As experiências são aprendidas, distintas, marcadas, uma com relação à outra; as experiências foram constituídas como fase de um fluxo da duração tornam-se agora objeto da atenção como experiências constituídas. [...] em suma uma experiência que já está no passado, independentemente de ser a atenção em questão reflexiva ou reprodutiva.

Entendemos que a motivação tem uma relação próxima com as experiências passadas, por isso, podem ser classificadas como significativas por já terem sido experienciadas e vivenciadas no mundo cotidiano com os outros. Como postulado por Amado, Crusoé e Vaz-Rebelo (2013, p. 82), “as ações humanas só se tornam compreensíveis se encontrarmos nelas motivações [...]”. Ora, segundo Schutz (2019), os nossos atos são motivados pela ação do Outro, ou seja, quando faço algo é a reação do Outro que tenho em vista.

O termo experiência utilizado na investigação referiu-se às vivências por nós experienciadas que afetam nosso sentido, ou seja, somente o que já foi vivenciado pelo ator social e é significativo para consciência enquanto sujeito que constitui uma experiência. Com isso, ao fazer um retorno às suas memórias, para narrar suas experiências ou não com a escola, as mulheres negras participantes da pesquisa revelam os atos que foram significativos ao longo de suas vivências na vida cotidiana passada com a escolarização.

Para o conceito motivo, assumido neste texto, Schutz (2018) apresenta três distinções, sendo elas: “motivo-porque genuíno; motivo-para e motivo-porque”. Para melhor elucidação, tomamos como base o motivo-porque genuíno, pois entendendo que “enquanto o motivo-para, partindo do projeto, explica a constituição da ação, o motivo-porque genuíno explica a constituição mesma do projeto com base nas vivências antecedentes” (SCHUTZ, 2018, p. 146). No que se refere ao conceito motivo-porque, Souza (2012, p. 11) assevera que “Schutz recoloca o motivo-porque na concepção de Weber como motivo para (a fim de), como ideia de futuro, de projeção. Até mesmo para entender o motivo-porque, faz-se necessária uma reflexão/retrospectiva”.

Assim, o conceito de motivo que fundamentou a investigação foi o motivo-porque genuíno, pois acreditamos que a ação das mulheres negras de retornar às salas de alfabetização de jovens e adultos envolve um projeto articulado com suas vivências e experiências sociais no mundo da vida, não sendo algo somente alicerçado no presente com pretensões futuras.

Compreendemos, assim, que esse conceito tem um significado subjetivo, cujas experiências vivenciadas pela consciência, enquanto sujeitos, é que nos movem para ação. Tal reflexão surgiu diante dos postulados de Schutz e também das narrativas das mulheres negras participantes desta pesquisa. Segundo elas, entendemos que a ação de retornar ao processo de alfabetização possui uma

vinculação às suas vivências sociais, de modo que essas mulheres executam um voltar-se para si, para com isso realizarem a ação. Por fim, explicitamos aqui, porque, dentro do método da Sociologia Fenomenológica, utilizamos o conceito de realidade para compreender as motivações das mulheres negras para retornarem ou iniciarem a escolarização na alfabetização de jovens e adultos.

A “realidade significa simplesmente relação com a nossa vida emocional e ativa o que quer que seja que excite e estimule nosso interesse é real” (SCHUTZ, 1979, p. 248). A realidade posta a nós pela sociedade parece ser tão natural, que se torna difícil, em especial, para as mulheres pretas pertencentes a uma categoria desprivilegiada e subalternizada socialmente, abandoná-la de repente. Essa é, para Schutz (1979, p. 249), a “realidade da nossa vida cotidiana”. Sabemos que a realidade também é construída por nós diante de nossas experiências subjetivas e das relações que construímos no mundo da vida cotidiana. Perante essa compreensão o método fenomenológico permite-nos olhar a realidade de cada sujeito de modo reflexivo, sabendo que é de acordo com as vivências e as relações sociais que se constroem os significados das experiências, as quais são diferentes para cada consciência.

4 Algumas considerações (in) conclusivas

A Fenomenologia, enquanto um método filosófico, descritivo e rigoroso, nos impulsiona a compreender e ressignificar a educação enquanto um ato social, que envolve relações entres seres pensantes. Entretanto, ainda que vivamos em um espaço socialmente constituído, a existência da realidade independe de nossa vontade. Nesse sentido, os seres humanos constroem suas próprias experiências e têm em sua consciência os sentidos dessas experiências vividas.

Assim, podemos considerar que a Fenomenologia tem imensas contribuições para construção das investigações científicas que versam sobre a Educação, visto que considera que as experiências vivenciadas pelos sujeitos são importantes para os seus processos de aprendizagem e construção de saberes, dessa forma, é preciso que a educação faça sentido para o homem enquanto ser no mundo, ou seja, a Fenomenologia é relevante para a Educação porque desvela uma realidade vista por muitos como padronizada e única.

Nesse sentido, a função do pesquisador ou do educador é buscar compreender esses fenômenos e debruçar-se sobre os sentidos que apresentam enquanto elemento da consciência, logo, somente em uma análise fenomenológica profunda, é possível compreender a significação da experiência.

Consideramos que é possível realizar uma pesquisa acerca da alfabetização de mulheres negras na EJA sob a perspectiva da Fenomenologia Sociológica de Schutz, desde que busquemos compreender que as motivações dessas mulheres estão alicerçadas por construções sociais da vida cotidiana e que esse retorno é intencional. Ainda que essa intencionalidade não seja expressa em palavras, está contida na consciência dessas mulheres. Esse é de fato um dos objetos da Sociologia do cotidiano de Schutz.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João da Silva. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.
- AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma; VAZ-REBELO, Piedade. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 73-99.
- BERGER, Peter; L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 33. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. São Paulo, USP, 1992.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 16. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia Sociológica de Alfred Schütz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, Aracaju, v. 13, n. 32, e-13274, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13274>. Acesso em: 5 jul. 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.
- HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1970
- HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.
- HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma Fenomenologia pura e para uma Filosofia Fenomenológica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- LIMA, Antonio Marçal (org.). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty (online)**. Ilhéus: Editus, 2014.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: Conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneiro Thompson, 2004.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: CORTEZ, 1990.

SCHUTZ, Alfred. **Construção significativa do mundo social: uma introdução à sociologia Compreensiva**. Tradução de Tomas da Costa. Petrópolis: Vozes, 2018.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Márcio Nicory Costa. Algumas considerações sobre a sociologia de Alfred Schütz. **Em Tese**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 1-26, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2012v9n1p1/23492>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ENSINO REMOTO PARA QUEM? uma análise do ensino oferecido em uma escola municipal de Corumbá para alunos surdos em tempos de pandemia

REMOTE EDUCATION FOR WHO? an analysis of teaching offered at a municipal school in Corumbá for deaf students in pandemic times

*Carlos Roberto de Oliveira Lima**



Imperatriz (MA), v. 4, n. 6, p. 16-29, jan./jun. 2022
ISSN 2675-0805

Recebido em: de 2021
Aprovado em: de 2021

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como tem ocorrido o processo educacional de sujeitos surdos em uma escola pública do interior de Mato Grosso do Sul durante este período de pandemia. Devido ao novo COVID-19, novas formas de analisar a educação se tornaram necessárias, portanto, nesta pesquisa, busca-se investigar como é ofertado o ensino em uma escola municipal do município de Corumbá, cidade situada a 428,2 km da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, e compreender como são realizadas as atividades pelos professores e as mudanças que precisaram enfrentar para se readequar nesse momento. Para tanto, foram realizadas entrevistas com dois docentes de uma escola municipal, atuantes no Ensino Fundamental I e II e que dão aulas remotas para turmas com alunos surdos. Por intermédio das narrativas colhidas, foi possível averiguar como o ensino tem chegado a essa camada populacional. As análises foram realizadas tendo como base as noções propostas por Michel Foucault. Em conclusão, pode-se afirmar que o processo educacional no universo coletado têm reproduzido uma desigualdade de acesso à informação e à educação para sujeitos surdos quando se trata de ofertar as mesmas condições de acesso e padrão de qualidade, reafirmando estereótipos negativos nas percepções dos próprios alunos sobre si mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Educação. Surdez.

* D.

ABSTRACT

This article aims to understand how the educational process of a public school in the interior of Mato Grosso do Sul took place during the pandemic period. Due to the new COVID-19, new ways of analyzing education became necessary, therefore, this research seeks to investigate how teaching is offered in a municipal school in the city of Corumbá, located 428.2 km distant from Mato Grosso do Sul's capital, Campo Grande, and to understand how the activities are performed by the teachers and the changes they have to face in order to readjust at this time. For this purpose, an interview was conducted with two teachers from this institution, working in Elementary School I and II, who work with deaf students. Through the collected narratives it was possible to figure out how teaching has reached this population stratum. The analyzes were performed based on Michel Foucault's proposals. In conclusion, it can be said that the educational process in the collected universe has reproduced an inequality of access to information and education for deaf students when it comes to offering the same access conditions and quality standard, reaffirming negative stereotypes in the students' own perceptions of themselves.

KEYWORDS: Pandemic. Education. Deafness.

1 Introdução

A educação no Brasil, desde a segunda quinzena de março do ano de 2020, sofreu uma grande modificação devido à incorporação de práticas emergenciais de isolamento social e combate ao novo coronavírus, descoberto em dezembro de 2019 na província de Wuhan, China. Rapidamente, devido a sua altíssima capacidade de transmissão, o novo coronavírus se alastrou pelo mundo, reduzindo a circulação de pessoas, tanto entre países, quanto entre estados e, até mesmo, entre bairros e ruas (REIS, 2020).

A descoberta desse novo vírus está relacionada a um acontecimento ocorrido em um mercado de peixes e animais vivos, conforme declarado pela China em 31 de dezembro de 2019, que ocasionou uma pneumonia em 27 pessoas por intermédio de um vírus, até então, desconhecido. O vírus foi identificado em 7 de janeiro de 2020 como uma nova modalidade de coronavírus, 2019-nCoV, sendo denominado pela Organização Mundial de Saúde – OMS como COVID-19 (PEÑA-OTERO *et al.*, 2020).

Segundo os supramencionados autores, esse é o terceiro tipo de coronavírus a causar pneumonias graves neste século. Os dois primeiros casos, a saber, foram: “o produtor da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV: 8.098 casos em 2003 e 10% de letalidade por 7 meses) e da síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV: 2.458 casos em 2012 e letalidade de 34%)” (PEÑA-OTERO *et al.*, 2020, p. 195). Essas três modalidades de coronavírus são originárias de vírus zoonóticos, sendo considerados como agentes causadores os civetas, na SARS, os camelos, na MERS e, ao que parece, os pangolins na COVID-19 (LIU; CHEN; CHEN, 2019).

Os sintomas da COVID-19 são semelhantes aos da gripe (alta temperatura, mialgia, sintomas respiratórios e possível progressão para pneumonia) sendo que,

ainda, não há um fator antiviral testado e comprovado¹. A transmissão pode ocorrer através de contato próximo, gotículas respiratórias ou mãos contaminadas. Indivíduos assintomáticos, que podem estar com a COVID-19, mas que não manifestam nenhum dos sintomas, são passíveis de transmissão do vírus. Considera-se também a possível transmissão por intermédio de superfícies infectadas e mecanismos fecal-oral (PEÑA-OTERO *et al.*, 2020).

A chegada desse novo vírus ao Brasil acarretou mudanças nos comportamentos sociais e, rapidamente, deu-se início, através de diversas resoluções e pareceres normativos dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, a substituição das aulas presenciais para a incorporação do ensino remoto, como pontuado no parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE publicado em 28 de abril de 2020.

Esse documento aduz que as atividades pedagógicas não presenciais poderiam ser mediadas, ou não, pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino, redes sociais, correio eletrônico e *blogs*, entre outros), sendo necessário levar em consideração propostas inclusivas que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais (BRASIL/MEC, 2020).

Diante desse contexto, importa para esta pesquisa entender como a educação de surdos em uma escola localizada na cidade de Corumbá, interior de Mato Grosso do Sul, tem ocorrido mediante as orientações propostas pelo MEC, exaltando a necessidade de que as propostas inclusivas não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais.

Dessa forma, foi realizada uma aplicação de questionários com dois docentes da referida instituição que atuam diretamente com os mesmos alunos surdos. A partir dos relatos sobre as experiências desses professores, como objetivo geral, pretende-se entender como tem ocorrido esse processo educacional de uma escola pública do interior de Mato Grosso do Sul durante o período de pandemia, para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) analisar as mudanças ocorridas na didática desses professores; 2) compreender como as atividades estão sendo elaboradas dentro de suas realidades e; 3) averiguar os posicionamentos que esses docentes apresentam frente a esta pandemia.

2 Fundamentação Teórica

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), salienta em seu artigo 3º que o ensino precisa ser ministrado com base nos seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IX - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996). Tendo como referência esses dois pontos da LDB, é preciso considerar que, neste momento atípico, deve ser garantida qualidade para um ensino que já não possui território físico de encontro entre professorado e alunado.

¹ Um fator antiviral testado e comprovado ainda não havia sido identificado e definido durante o período da pesquisa.

Para fornecer um tipo de educação que preze pela qualidade do ensino e que seja possível de ser acessada por todos os alunos de forma a não reforçar ou aumentar a desigualdade social, os professores estão sendo

forçados a buscar táticas de inclusão [...] criando dispositivos de ensino por conta própria e [os] estudantes se tornaram autodidatas da noite para o dia e estão, como bem explicita a propaganda do Governo sobre o ENEM 2020, “estudando como podem” (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 217).

O discurso veiculado pela mídia de que os estudantes estão “estudando como podem” produz um sentimento no imaginário social de que as condições de aprovação no exame, se encontram unicamente no sujeito, ou seja, todas as amarrações sociais que se instauraram a partir da pandemia, logo, não deveriam ser consideradas um empecilho para alcançar a aprovação.

Foucault, em sua obra *A ordem do discurso*, aduz que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Assim, vemos aparecer nesse discurso veiculado nas redes televisivas uma ideia de que, no sistema educacional, por meio da disciplinarização, torna-se “normal” a ideia da (auto)competência. É o poder das normas sociais que são estabelecidas mediante os discursos considerados socialmente como verdadeiros.

Nesse caminho, se seguirmos no âmbito da macropolítica da educação, “estamos legitimando um processo de estriamento e estratificação que permite controlar e até mesmo ‘apagar’, neutralizar as diferenças” (GALLO, 2014, p. 12). Portanto, faz-se necessário observar as micropolíticas de atendimento educacional, neste caso, aos sujeitos surdos que ocupam o lugar de educandos no processo educacional.

Concordamos com Skliar (2017) ao mencionar que o que dá sentido à educação é a experiência e não a verdade. Segundo este autor, educamos para modificar o que já sabemos e não para transmitir aos demais algo já sabido, ou seja, “se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (SKLIAR, 2017, p. 2).

Dessa forma, na seção seguinte, são apresentadas as escolhas metodológicas para chegar à instituição analisada, os processos de formalização do ensino remoto emergencial e como os discursos dos professores são contrastados nesse emaranhado de informações que subjetivam e formam tanto estudantes quanto educadores.

3 Materiais e Métodos

A cidade do interior de Mato Grosso do Sul abarcada por este estudo, Corumbá, é também conhecida como cidade branca ou a capital do Pantanal. A cidade, que possui um quantitativo de 112.058 habitantes (IBGE, 2020), foi fundada em 21 de setembro de 1778, sendo batizada, inicialmente, como Santa Cruz de Corumbá. Ela foi palco de guerras e disputas por território, tanto por

colonos portugueses e espanhóis quanto pelo país de fronteira, Bolívia, o que exigiu um árduo período de reconstrução (CORREIO BRASILIENSE, 2017).

A província conseguiu sua autonomia política em 1850 e passou a ser denominada Corumbá. Banhada pelo rio Paraguai, tem sua economia em torno das águas com o incentivo de navios cargueiros que deságuam no Porto Geral, além de forte auxílio na criação de gado (CORREIO BRASILIENSE, 2017). Em seu sistema de ensino, Corumbá possui um quantitativo de 63 instituições de ensino, sendo dividida conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de Instituições de ensino de Corumbá.

Município	Dependência Administrativa	Nº de escolas ¹
Corumbá	Estadual	11
	Federal	1
	Municipal	36
	Privada	15
Total		63

Fonte: DEED/INEP/MEC, 2020.

Como base para escolher em qual dependência administrativa seria realizada a construção deste trabalho, foi levado em consideração o quantitativo de instituições apresentadas nessa tabela para determinar o lócus de análise das escolas municipais da região.

Dentre elas, a escolha da Escola Municipal Caic – Padre Ernesto Sassida se justificativa por ser uma instituição que atende alunos da creche, da pré-escola, do ensino fundamental I e II e do EJA, mesmo não ofertando vagas para o Ensino Médio. A referida instituição dispunha de uma grande quantidade de alunos, além de haver entre seu alunado a presença de crianças surdas – um dos requisitos de seleção para a entrevista com os docentes. Esse quantitativo de alunos está dividido conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos da instituição por modalidade de ensino – ano base 2018.

Modalidade de Ensino	Quantitativo de alunos matriculados
Creche	156
Pré-escola	152
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	347
Anos finais (6º ao 9º ano)	136
Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos	52
Educação Especial	43
TOTAL	886

Fonte: QEDu (2020). Adaptada pelo autor (2022).

Com base nos dados apresentados na Tabela 2, na qual é possível perceber que o maior quantitativo de alunos se encontra, no Ensino Fundamental I, sendo seguido pela creche e pelo Ensino Fundamental II.

Assim, foi criado na plataforma *Google Forms*, em consonância com as questões de isolamento social durante o período de pesquisa, um questionário contendo 10 questões orientadoras que foram encaminhadas para os dois professores atuantes com os alunos surdos do Ensino Fundamental da escola selecionada para pesquisa. Na seção a seguir, são abordados os resultados e as discussões acerca desse levantamento.

4 Resultados e Discussões

As mudanças ocorridas no período de pandemia trazem uma grande necessidade de reinvenção, não só na área educacional, mas também em outras áreas, como na profissional e pessoal. Há alguns modos e jeitos tradicionalistas que podem ser alterados com maior facilidade e outros que não se deixam ser alterados com a mesma facilidade e dinâmica.

A didática dos professores, se vista de uma forma macro e unilateral, tem sido capaz de atender aos alunos, porém, ao adentrar o recinto das situações micro, a base da norma que rege o processo educacional se manteve inalterada. O período pandêmico tornou possível a emersão desse processo de inclusão que, paradoxalmente, ainda se mantém excludente por ser uma educação pensada apenas para aqueles que ouvem.

Nos termos de Lopes e Fabris (2013, p. 10), podemos caracterizar esse processo como uma *in/exclusão*. As autoras se fazem valer desse termo para dar “visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana” enfrentados tanto pelos sujeitos em situação de rua, marginalizados, quanto por aqueles que passam por discriminação religiosa, sexual, econômica, étnica etc., dando a entender que estes não estão excluídos da totalidade da sociedade.

Dessa forma, a partir desse pensamento, na seção seguinte, são apresentados os docentes entrevistados e as intempéries que o período pandêmico trouxe para o processo educacional ofertado por eles.

4.1 Os docentes e suas intempéries: a plataforma educacional

O primeiro docente a responder o questionário foi Antônio². Formado em Educação Física, ministra aulas no Ensino Fundamental I e II da referida instituição. Antônio é professor de um aluno surdo e recebe o apoio de uma tradutora intérprete especializada em Língua Brasileira de Sinais (Libras). A intérprete realiza o processo comunicacional entre os dois idiomas: Libras e a língua portuguesa.

² Os nomes dos participantes são fictícios, preservando, assim, a sua identidade.

A segunda docente participante é Ana³, formada em Pedagogia, também atuante no Ensino Fundamental I e II da referida instituição. Assim como Antônio, Ana atende o mesmo aluno surdo e recebe apoio da mesma profissional tradutora intérprete de Libras.

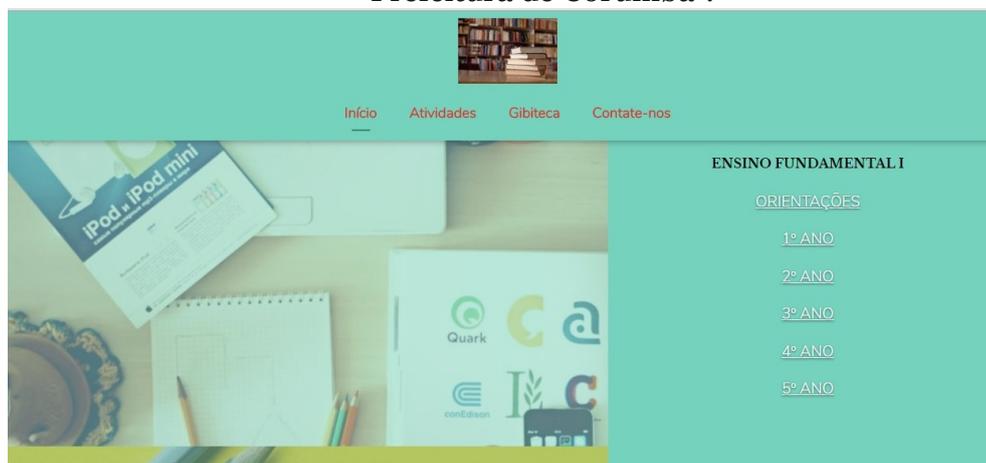
Neste período de pandemia, tanto Antônio como Ana estão tendo que trabalhar de forma remota e utilizar recursos tecnológicos para a realização das aulas. Alguns dos meios tecnológicos mencionados pelos docentes foram: plataforma *online* da prefeitura, videoaulas e grupos por turmas no *WhatsApp*.

Esta plataforma *online* se constitui em uma ferramenta ofertada pela Prefeitura de Corumbá para a concentração de atividades, vídeos e leituras, entre outros elementos educacionais, para os alunos realizarem de suas casas e, assim, complementarem suas notas para o ano letivo⁴.

Os alunos que não possuem acesso à internet e ficam impossibilitados de acessar as atividades por intermédio da plataforma possuem a opção de estar se dirigindo até a escola, em dia e hora previamente combinados, para retirar as atividades de forma impressa para serem realizadas.

A organização visual da plataforma é de fácil acesso e se encontra dividida por ano, tanto para o Ensino Fundamental I, quanto para o Ensino Fundamental II, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 - Tela inicial da plataforma disponibilizada pela Prefeitura de Corumbá⁵.



FONTE: Autor, 2020.

Ao navegar nessa tela, os pais dos estudantes, ou mesmo os próprios alunos, possuem, na lateral direita, a relação de séries que a escola atende e, ao selecionar, clicando em uma das opções, são direcionados às atividades correspondentes ao ano em que o aluno está matriculado. Ao abrir a opção desejada, uma nova guia com novas opções de atividades é apresentada.

³ Os nomes dos participantes são fictícios, preservando, assim, a sua identidade.

⁴ Disponível em: <http://www.semedcorumba.com.br/atividades>.

⁵ <http://www.semedcorumba.com.br/>. Acesso em: ago. 2020.

Nessa nova tela, surgirão três opções: 1) leitura; 2) vídeos; e 3) atividades. Ao clicar na primeira opção, leitura, o aluno ou o seu responsável será direcionado para uma pasta do Google Drive onde há, até o momento deste levantamento, seis blocos de atividades de leitura.

A segunda opção, atividades de vídeo, também redireciona para uma pasta do Google Drive onde há seis blocos de atividades em vídeo, conforme apresentado na Figura 2.

Imagem 2 - Tela com exemplo de vídeo disponibilizado no bloco 1 para alunos do 3 ano⁶.



FONTE: Autor, 2020.

É importante salientar que esta opção possui vídeos com: cantigas; informativos sobre como tomar medidas preventivas contra o coronavírus; formas de confeccionar brinquedos utilizando materiais de fácil acesso, como papelão e sacolas plásticas; e aulas ilustrativas com desenhos animados, entre outras modalidades de conteúdo. Porém, é necessário frisar que a grande maioria dos vídeos não possui o recurso de legenda e, nenhum vídeo analisado possui a janela de interpretação de Língua de Sinais.

Esses recursos, inegavelmente, são necessários para a inclusão dos sujeitos surdos existentes na rede municipal de educação. Tratando-se de Corumbá, cidade fronteiriça com a Bolívia, foi verificada também a presença de vídeos na plataforma em língua espanhola. Dentre os vídeos analisados, nenhum apresentou o recurso de audiodescrição, janela de tradução em Língua Brasileira de Sinais ou mesmo de legenda. A respeito dessa questão, na fala de Antônio, há a seguinte explicação:

[...] os alunos baixam esses blocos de atividades, já existem seis blocos, e cada bloco possui um número de atividades, conforme cada disciplina e o aluno consegue acessar cada atividade de cada disciplina. Só que lá não há atividades adaptadas para alunos com deficiência. Você só vai encontrar atividades que englobam, de maneira geral, os objetivos do professor e essas atividades readaptadas são feitas depois com os professores de apoio [...] mas eu vejo que algumas atividades não são cem por cento voltadas para os

⁶ <http://www.semedcorumba.com.br/videos>. Acesso em: ago. 2020.

alunos com deficiência. Tem atividade ali que o aluno não vai conseguir realizar nem com a ajuda do apoio (Entrevista, ANO).

Percebemos, nesse trecho, uma prática que é capaz de subjetivar os alunos surdos a enxergarem a si mesmos abaixo da linha da norma social auditiva. Baseado em Humphries (1977), por norma social auditiva, podemos entender a materialidade existente nos discursos que instauram o padrão da audição como uma “normalidade”, uma norma, uma forma de ser no mundo, portanto, aquele que não ouve, se encontra abaixo da norma da audição.

A norma apontada não é definida naturalmente, mas sim como “um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2010b, p. 43). É como se existisse uma determinação inescapável: “[...] a simples posição de ser ouvinte torna-se o sucesso e ser surdo torna-se o fracasso” (HUMPHRIES, 1977, p. 44).

Dito de outra forma, é como se “em termos disciplinares, os indivíduos [surdos, neste caso, fossem] preparados para se ajustar às funções sociais excludentes, mas que os inclui no rol dessas mesmas categorias excludentes” (CARVALHO, 2015, p. 196).

Assim, nos discursos docentes, há uma noção de que a educação desses sujeitos surdos tem ficado em segundo plano se contrastada com a educação oferecida aos alunos ouvintes. Tal fato é capaz de subjetivar o estudante a entender que, por sua condição, estará destinado ao segundo plano de uma convivência social.

O processo que esses sujeitos estão vivendo pode ser considerado um processo de normalização. Para Lopes e Fabris (2013), “[...] **normalizar** significa uma ação de dobradiça onde se articulam no sujeito as práticas disciplinares e as de regulação” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 44, grifo das autoras), ou seja, é a norma que será capaz de controlar as ações individuais dos sujeitos “com a finalidade de proteger a sociedade” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 44).

Percebemos que a educação ofertada nessa instituição está sendo realizada a partir do princípio de uma normalização, a do sujeito ouvinte. “É do **normal** instituído nas comunidades que se pode apontar o **anormal** e definir a **normalidade** para aquele grupo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45, grifo das autoras).

Esse processo normalizador, validando o posicionamento das autoras, é capaz de criar a noção de que não há problemas no fato de as atividades educacionais para os alunos surdos serem realizadas “depois”, que não estejam na plataforma acessada pelos demais alunos, que seu processo educacional não ocorra nos mesmos moldes do processo educacional dos demais.

Antônio também pontuou que as atividades da plataforma são elaboradas por todos os professores da rede e encaminhadas para a Secretaria Municipal de Educação – SEMED que seleciona, entre as atividades recebidas, quais serão submetidas para a plataforma.

Nesse processo, Antônio relatou se sentir chateado com a forma como as atividades são selecionadas. Seu discurso pontua a seguinte situação: “*eu passo um tempão planejando as atividades e quando vou olhar na plataforma quais*

atividades foram escolhidas, é a de um cara que colocou nas referências a fonte do Wikipédia. [...] eu fico meio chateado”.

Nesse trecho, há a percepção, por parte de Antônio, de uma fragilidade na plataforma. O fato de suas atividades não serem elencadas para estarem disponíveis para seus próprios alunos o leva a questionar o modo de seleção: “[...] quando vou olhar a plataforma quais atividades foram escolhidas, é a de um cara que colocou nas referências a fonte do Wikipédia. [...] eu fico meio chateado”.

Há, na fala de Antônio, em suas letras, o desejo de compartilhar o saber com sua classe, porém a unidade organizadora e seletiva das atividades se mostra um empecilho para tal ação. Com tais características, a plataforma é a ferramenta disponibilizada pela Prefeitura de Corumbá para atender aos alunos da Rede Municipal de Ensino durante o período pandêmico.

Na fala de ambos os professores, surge o discurso de insuficiência para atender o aluno surdo:

Tive que aprender a fazer vídeo em conjunto com a intérprete, me comunico semanalmente com ele [o aluno surdo], e sinalizo que estou com muita saudade, isso estreita os laços entre professor e aluno e converso com a mamãe para saber se ele está nos entendendo, se estão tendo alguma dificuldade. Ele fica feliz ao me ver, a mãe me disse esses dias que sente saudade da escola. Todos nós estamos ansiosos para o retorno às aulas, pois o contato físico, a socialização, principalmente para uma criança, é muito importante para o seu desenvolvimento [...] estou fazendo o meu melhor! (Ana).

O fato de não saber libras é uma das dificuldades que atrapalham na interação com os alunos, mas com a ajuda dos professores intérpretes essa interação tem melhorado. Firmei uma parceria com a professora intérprete e planejo todas as atividades pensando nas principais dificuldades dos alunos (Antônio).

Percebemos a preocupação dos docentes entrevistados com o que falta para atender aos alunos surdos que se encontram no processo educacional nos moldes inclusivos neste período pandêmico. Ao detectarem que a plataforma proposta pela Prefeitura de Corumbá não contempla os “outros”, aqueles que estão fora da questão normativa da audição, parcerias foram firmadas com os profissionais específicos de tradução e interpretação para a confecção de materiais adaptados, vídeos, jogos e brincadeiras, em uma tentativa de incluir.

Para a discussão, destacamos uma fala de Ana a respeito de capacitação docente:

[...] é importante pensar na formação dos regentes quando se fala em inclusão, não temos formação a nível de inclusão, e também os outros professores das outras áreas, que quando pegam um aluno com deficiência ficam bem assustados. Precisamos entender que para falar de inclusão precisa acreditar nela e tentar fazer a diferença na vida do aluno e da família.

Ana acredita que algo no processo está desfigurado. Esse é o início do posicionamento que precisa existir. Contemplar a maioria em detrimento da

minorias é um modo tradicional de pensamento normalizador que precisa ser rompido. Quando as atividades enviadas para a plataforma chegam até os alunos, é necessário que estejam preparadas para atender a todo o quadro estudantil, sem demarcação da diferença de forma negativa.

Lançar uma atividade para a maioria e não se preocupar em atender aos grupos linguisticamente diferentes é reforçar processos de desumanização. É corroborar com as leituras de mundo que esses alunos já enfrentam em outras esferas sociais a partir de suas experiências de opressão, de pobreza, de preconceito e de marginalização. É não cumprir as recomendações propostas pelo Conselho Nacional de Educação. É deixar de lado as condições de igualdade de acesso propostas pela LDB.

Assim, procurando responder aos objetivos elencados, as mudanças ocorridas na didática dos professores mostraram a necessidade de capacitação do corpo docente para o atendimento ao público surdo – que já estava ali antes da pandemia, porém, não detectados na malha fina do processo educacional.

Além de tentativas tecnológicas de incluir os alunos surdos, a didática dos docentes se mostrou alterada, se comparada ao período não pandêmico, pois, a necessidade de firmar parcerias com os profissionais de tradução e interpretação a fim de possibilitar a acessibilidade linguística, materializou-se. Tal parceria proporcionou as incipientes tentativas de comunicação por parte dos docentes diretamente na língua do aluno surdo, tendo como resultado, uma forma de estreitar laços e tornar a diferença parte integrante do contexto do todo.

Foi averiguado, também, que o posicionamento desses docentes frente a essa demanda, antes submersa no processo educacional, foi determinante para que todos os elementos acima mencionados principiassem a existir. Dessa forma, podemos elencar que eles puderam desenvolver a autoconsciência de que o processo educacional neste período pandêmico possui fragilidades e necessita ser repensado à luz da inclusão de sujeitos surdos; reconhecer a necessidade de habilidades comunicacionais com os alunos surdos; entender a necessidade de que a educação inclusiva ocorra com a igualdade de condições de acesso ao saber proposto pela escola; e, por fim, reconhecer a necessidade de garantia do padrão de qualidade educacional para sujeitos surdos e ouvintes.

5 Considerações Finais

Concluir, quando há tantas coisas para dizer, se torna doloroso, porém, a partir da investigação e do recorte analisado neste artigo, há algo inegável: as atividades realizadas e distribuídas pela SEMED e capturadas nesta pesquisa são capazes de subjetivar os alunos surdos a serem, narrarem e julgarem a si mesmos abaixo da norma social auditiva já mencionada no corpo deste texto. Isso porque suas atividades ficam em segundo plano e não estão no mesmo tempo e lugar que as direcionadas aos demais alunos. A exclusão se apresenta nesse momento.

O processo de normalização gerado é capaz de conduzir o sujeito surdo a acreditar que o modelo ouvinte seria aquele completo e realizado, aquele que está dentro da norma social e que sempre virá primeiro, nesse caso aquele de quem

ouve. Tal noção contribui para que o próprio sujeito surdo se posicione abaixo dessa linha da normalidade instaurada socialmente.

A pandemia trouxe aos docentes entrevistados uma nova consciência e, também, um caráter de frustração. As falas dos entrevistados apresentam angústias por não saberem a Língua de Sinais, mesmo que antes, também lecionassem para alunos surdos, a angústia é um adjetivo novo.

A falta de capacitação para atender a esse público é uma vertente que a pandemia trouxe de seu sombrio mar para a superfície. O tocante dessa mudança, talvez, esteja no entendimento de que a educação não está baseada, apenas, no ler e escrever, mas na formação de sujeitos com subjetividades próprias e completamente singulares.

Dessa forma, apesar de determinadas mudanças morais, concluímos que as atividades remotas propostas pela Prefeitura de Corumbá em parceria com a SEMED no universo desta pesquisa, reproduzem uma desigualdade de acesso à informação educacional quando se trata de ofertar as mesmas condições de acesso e o mesmo padrão de qualidade para sujeitos surdos, reafirmando estereótipos negativos nas percepções dos próprios alunos que utilizam um sistema linguístico diferente da maioria.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2020.
- BRASIL/MEC. Conselho Nacional de Educação. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo [...]. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 ago. 2020.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Sociedade capitalista e produção disciplinar excludente: a atualidade de Vigiar e Punir na compreensão da função-sujeito contemporânea. *In: CARVALHO, Alexandre Filordi de. GALLO, Sílvio (org.). Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir.* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 175-207.
- DEED/INEP/MEC. Mapa da coleta – Censo Escolar 2020 – Matrícula Inicial. 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975).** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 24. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2014. (Leituras filosóficas).
- GALLO, Sílvio. As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola: à guisa de apresentação. *In: GALLO, Sílvio (org.). As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola.* Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. p. 11-16. (Hilário Fracalanza).
- HUMPHRIES, Tom. Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning. 1977, 108 f. Tese (Doctor of Philosophy) – Union Graduate School, The Union Institute e Universidades, Ohio, ProQuest Dissertations and Theses, 1977. [Tese não publicada].
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados: Corumbá. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/corumba.html>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- LIU, Ping. CHEN, Wu. CHEN, Jin-Ping. Viral Metagenomics Revealed Sendai Virus and Coronavirus Infection of Malayan Pangolins (*Manis javanica*). **Viruses**, [s.l.], v, 11, n. 11, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/v11110979>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. Inclusão e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Temas & Educação).

MARTINS, Vivian. ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 29 ago. 2020.

QEdU - Site sobre IDEB e Censo Escolar. Censo Escolar em Caic – Padre Ernesto Sassida E Cemei Catarina Anastacio Da Cruz. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/50023950-em-caic-padre-ernesto-sassida-e-cemei-catarina-anastacio-da-cruz/centso-escolar>. Acesso em: 29 ago. 2020.

PEÑA-OTERO, D. DÍAZ-PÉREZ, D. DE-LA-ROSA-CARRILLO, D. BELLO-DRONDA, S. ¿Preparados para el nuevo coronavirus? **Archivos de Bronconeumologia**, [s.l.], v. 56, n. 4, p. 195-196, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.arbres.2020.02.009>. Acesso em: 29 ago. 2020.

REIS, Marlon Ferreira dos. O que a COVID-19 tem a dizer aos historiadores? Uma breve reflexão sobre o presente e o futuro historiográfico. **Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 10, n. 18, p. 119-137, jan./jul. 2020. Dossiê: A teoria da história e a história da historiografia ante os desafios contemporâneos: saber histórico, comprometimento ético e ativismos políticos. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/9964>. Acesso em: 29 ago. 2020.

RODRIGUES, Lucianna. Os encantos de Corumbá, uma cidade que vai além do Pantanal. **CORREIO BRASILIENSE**, 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/turismo/2017/07/05/interna_turismo,607398/conheca-corumba-a-capital-do-pantanal.shtml. Acesso em: 29 ago. 2020.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2017. (Educação: Experiência e Sentido). [Edição de Kindle].

**FORMANDO PROFESSORAS,
DESENVOLVENDO
TRAJETÓRIAS: aspectos
históricos da Escola Normal
Santa Teresinha em
Imperatriz – MA**

**EDUCATING TEACHERS,
DEVELOPING
TRAJECTORIES: historical
aspects of the Santa Teresinha
Teacher School in Imperatriz-
MA**

*Mayra Silva dos Santos (Ma.)**



Imperatriz (MA), v. 4, n. 6, p. 30-41, jan./jun. 2022
ISSN 2675-0805

Recebido em: 21 de outubro de 2021
Aprovado em: 20 de dezembro de 2021

RESUMO

Este estudo é parte de uma pesquisa de mestrado que teve por finalidade analisar a história do magistério primário, especificamente em Imperatriz – MA, entre os anos de 1960-1980, enquanto uma modalidade de formação e exercício profissional majoritariamente feminino¹. Neste estudo, nosso objetivo é apresentar a história do primeiro curso de formação de professores da cidade de Imperatriz – MA, o Curso Normal Regional Santa Teresinha. Para responder ao objetivo proposto na pesquisa, optamos pela análise documental e entrevistas com as professoras normalistas formadas no curso. O Curso Normal Regional Santa Teresinha representou um importante espaço educativo, isso porque abriu oportunidades de formação e de trabalho para muitas mulheres na cidade. Esta pesquisa foi significativa também no sentido de compreendermos o início da história do magistério na cidade, entendendo-o com um dos primeiros passos para a expansão das instituições para formação de professores.

Palavras-chave: História. Escola Normal Santa Teresinha. Imperatriz-MA.

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED-UFMA). Bolsista BATI I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. E-mail: mayrasilvaufma@hotmail.com.

¹ O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado intitulada “O enredo do magistério em Imperatriz- MA: mulheres e docência entre os anos de 1960-1980”. A dissertação foi orientada pela professora Dra. Kelly Lislíe Julio (UFMA – CCSST) do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED-UFMA).

ABSTRACT

This study is part of a master's research that aimed to analyze the history of primary education, specifically in Imperatriz - MA, from 1960 to 1980, as a mainly female modality of professional training and practice. In this study, our objective is to present the history of the first teacher training course in the city of Imperatriz - MA, the Santa Teresinha Regional Teacher Course. To respond to the objective proposed in the research, we opted for documental analysis and interviews with the teachers trained in the course. The Santa Teresinha Regional Teacher Course represented an important educational space because it gave training and work opportunities for many women in the city. This research was also significant in understanding the beginning of the history of teaching in the city, comprehending it as one of the first steps toward expanding teacher training institutions in the city.

Keywords: History. Santa Teresinha Teacher School. Imperatriz-MA.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar a história do primeiro curso de formação de professores da cidade de Imperatriz – MA, o Curso Normal Regional Santa Teresinha. A implantação desse curso na cidade ocorreu em 1960, sendo frequentado majoritariamente pelo público feminino.

Sobre a presença de mulheres na docência, podemos afirmar que, até a metade do século XX, o magistério primário no Brasil já havia sofrido um processo de feminização, tanto pela quantidade de mulheres que frequentavam as Escolas Normais, como pelas moças que exerciam o magistério. O trabalho feminino se fazia necessário tendo em vista que as autoridades brasileiras se voltaram para as mulheres como indivíduos que preenchiam as condições profissionais exigidas para a escola pública que se expandia no país.

A consolidação do público feminino no exercício do magistério aconteceu em um momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. Assim, com o magistério definitivamente feminizado até a segunda metade do século XX, a possibilidade de pensar o magistério sem pensar no feminino pode ser considerado, de certa forma, inviável.

Para o presente estudo, demos ênfase à Escola Santa Teresinha, entendendo que ela foi a primeira instituição para a formação de professores da cidade de Imperatriz. Entre outros aspectos, esta pesquisa nos permitiu entender como esse espaço educativo contribuiu para a história do magistério, sobretudo para o magistério feminino, e para a expansão da educação escolarizada no município de Imperatriz.

Para responder ao objetivo proposto na pesquisa, optamos pela análise documental e entrevistas com 3 (três) professoras normalistas formadas no

respectivo curso². Fizemos uso de fontes documentais que trazem informações sobre o processo de educação e escolarização no Maranhão, sobretudo na cidade de Imperatriz, tais como documentos da Escola Santa Teresinha e de suas ex-alunas. Fizemos uso dos relatórios de matrículas e fontes imagéticas que fazem parte do acervo da escola e individual das alunas e de sites específicos que tratam da história da cidade.

2 Escola Normal Regional Santa Teresinha

O primeiro curso de formação de professores na cidade de Imperatriz foi criado apenas em 15 de agosto de 1961, ofertado pela Escola Santa Terezinha. Esse curso não tinha nenhuma objeção à presença masculina, contudo, percebemos que, ao longo de sua existência, foi frequentado majoritariamente por mulheres. Segundo relato das normalistas entrevistadas³, na primeira turma, havia dois homens que, contudo, acabaram desistindo no primeiro ano do curso.

A predominância feminina nesse curso de formação comungava com um contexto maior vivenciado no país. Isso porque, progressivamente, os cursos de formação docente foram sendo frequentados majoritariamente por mulheres. Isso se deu por diferentes motivos, como bem ressalta Louro (2004), tais como: a propagação, no período, da ideia de que o magistério seria uma “extensão da maternidade”; e a busca por parte dos homens por ocupações mais rentosas, dentre outros.

Em 1962, tal curso passou a atender as disposições estabelecidas pela lei nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. A citada lei estabelecia, em seu art. 53, que a formação de docentes para o ensino primário deveria ser oferecida em escola normal de grau ginásial e colegial. Esse fato indicava que os diplomas do grau ginásial certificavam regentes do ensino primário e os de grau colegial diplomavam professores primários⁴.

Vale ressaltar que o curso regional da cidade correspondia ao nível ginásial, sendo assim, ele era destinado principalmente para a formação de regentes do ensino primário, ou seja, os chamados professores auxiliares. Porém, pela falta de

² Na pesquisa realizada no mestrado, conseguimos identificar 4 (quatro) professoras, das quais apenas 1 (uma) não se mostrou interessada em participar da pesquisa. Das 3 (três) que se dispuseram em ser entrevistadas, 1 (uma) optou por fazer a entrevista via e-mail, tendo em vista o contexto vivenciado pela crise sanitária causada pelo coronavírus (COVID-19).

³ Entrevistada 1. Entrevista I. [Out. 2020]. Entrevistador: Mayra Silva dos Santos. Imperatriz, 2020. 1 (arquivo. mp3) (54 min).

Entrevistada 2. Entrevista II. [Out. 2020]. Entrevistador: Mayra Silva dos Santos. Imperatriz, 2020. 1 (arquivo. mp3) (43 min).

Entrevistada 3. Entrevista III. [Out. 2020]. Entrevistador: Mayra Silva dos Santos. Imperatriz, 2020.

⁴ Vale ressaltar aqui as modalidades de ensino presentes nesse período, sendo eles: o ensino primário, que correspondia a 1ª à 4ª série, hoje chamado de anos iniciais do Ensino Fundamental; o ensino ginásial, que ia da 5ª à 8ª série, ou seja, os anos finais do Ensino Fundamental; e o ensino colegial que correspondia ao 1º, 2º e 3º ano, ou 1º, 2º e 3º grau colegial do 2º grau, atual Ensino Médio. O 3º grau correspondia ao ensino superior.

instituições formativas, as professoras formadas no Curso Normal Regional passavam, ao término do curso, a reger as classes como professoras titulares.

A Escola Normal Regional Santa Terezinha, assim como outras instituições do país, tomou como base as orientações presentes na Lei Orgânica do Ensino Normal⁵, que estabelecia um currículo único para todos os estados (BRASIL, 1946).

Assim como estabelecido na Lei Orgânica, ao analisarmos a matriz curricular da Escola Normal Regional, observamos que havia disciplinas pedagógicas e práticas que eram ministradas sobretudo na última série. Isso vai ao encontro do que Tanuri (2000, p. 76) explicou sobre o currículo de formação de professores desse nível de ensino. Segundo a autora, ele permanecia estruturado com “velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais”. Em outros termos, o currículo contemplava, sobretudo, disciplinas de “cultura geral, restringindo a formação profissional tão somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino” (TANURI, 2000, p. 76).

Entre os conteúdos que faziam parte do currículo do curso, podemos destacar as disciplinas para a formação doméstica, como habilidades manuais que envolviam atividades como o bordado e a economia doméstica, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Disciplinas ofertadas no Curso Normal Regional

Série	Disciplinas
1 ^a	Português, Latim, Francês, Matemática, Geografia, História, Ciências, Desenho, Música, Habilidades Manuais, Atividades Agrícolas, Religião.
2 ^a	Português, Latim, Francês, Matemática, Geografia, História, Ciências, Desenho, Música, Religião e Economia Doméstica.
3 ^a	Religião, Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Anatomia, Psicologia, Desenho, Música, Recreação e Jogos.
4 ^a	Religião, Português, Inglês, Matemática, Psicologia, Metodologia, Prática de Ensino, Higiene, Recreação, Artes Aplicadas e Educação Física.

Fonte: Histórico Escolar de uma ex-aluna do Curso Normal Regional, período de 1961 a 1964.

As aulas eram ministradas pelas irmãs capuchinhas e pelos padres. Contudo, havia também professores seculares que faziam parte do quadro de profissionais do curso, sendo citados nos relatórios da escola e nos depoimentos das ex-alunas. Em 1962, é citada a presença de quatro religiosas e dois professoras seculares. Em 1963, cinco religiosas e dois sacerdotes pagos pela diretora. Já em 1964, é observado um aumento no número de professores seculares, passando de dois para sete. Nos anos seguintes, foi registrado somente que o ensino era ministrado por religiosos e leigos (RELATÓRIOS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA, 1962-1971, p. 14).

⁵ Estabelecida pelo decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, essa lei tinha como proposta a organização do ensino, pois, até esse período, o governo central não tinha nenhuma proposta estabelecida em nível nacional. Entre outros aspectos na citada lei, em seu art. 2, era determinado o seguinte: “ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos”. Além disso, seu art. 4 estipulava que haveria três tipos de estabelecimentos de ensino normal, entre eles o curso normal regional, que era a instituição responsável por administrar o primeiro ciclo de ensino normal.

Em suas narrativas, as ex-alunas relataram que, entre os homens responsáveis pelo ensino, estavam: um maestro musical, que ficava responsável pela disciplina de música; e um policial militar, que lecionava as aulas de Educação Física. Elas narraram também a presença de padres franciscanos capuchinhos que ministravam aulas de Latim, Religião, Ciências Naturais e Inglês.

Entre os anos de 1971 e 1979, algumas mudanças na oferta do Curso Normal na cidade ocorreram. Essas mudanças estiveram ligadas à reforma do ensino nacional estabelecida pela lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971⁶, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, dentre outros aspectos. Em seu art. 30, a citada lei dizia o seguinte:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério: a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Foi a partir do estabelecimento dessa lei, que houve a necessidade de implantação do curso em nível médio como condição mínima para o exercício do magistério. Percebemos, claramente, a especificação dessas mudanças nas resoluções de Autorização e Reconhecimento de Curso, expedidas pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que fazem parte do acervo particular da Escola (RESOLUÇÕES DE AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE CURSO DA ESCOLA NORMAL SANTA TERESINHA, 1971-1975, ACERVO PESSOAL DA ESCOLA).

Conforme citado, houve, em 1971, a necessidade de elevação do Curso Normal de grau ginásial para grau colegial. Porém, ao observamos essas alterações, vemos algumas questões que merecem mais atenção. Na resolução de Autorização de Curso, nº 5, de 1972, expedida pelo Conselho Estadual de Educação, foi disposto o seguinte parecer:

Resolve: Autorizar, a partir de 1965, o funcionamento da Escola Normal Ginásial Santa Teresinha da cidade de Imperatriz passando o mesmo estabelecimento de ensino, como o nome de Ginásio “Santa Teresinha” a ministrar o curso ginásial secundário, a partir de 1971.

Na Resolução de Autorização de Funcionamento de Curso, nº 18/1974, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, encontrada nos arquivos, vemos novamente a especificação da autorização de funcionamento apenas em nível ginásial. Nela, é disposta a autorização para “o funcionamento do Curso de Formação para o Magistério de 1º grau da Escola Santa Teresinha do Município de Imperatriz, em sessão do dia 27 de março de 1974” (RESOLUÇÕES DE AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE CURSO DA ESCOLA).

⁶ Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.

Essa especificação só foi mudada pela Resolução de Reconhecimento de Curso, nº 57, de 1975, também do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, em que foi exposta a seguinte alteração: “Resolve: Reconhecer na Escola Santa Teresinha, localizada em Imperatriz, Estado do Maranhão, o Curso regular de 1º grau e o curso de habilitação em magistério para o ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries), a nível de 2º grau”, ou seja, em nível médio.

Podemos observar que, em termos legais, a alteração do Curso Normal de grau ginásial para grau colegial só aconteceu a partir de 1974, conforme as resoluções analisadas. Esse curso permaneceu até 1979, sendo posteriormente substituído, em 1980, pelo curso de Auxiliar de Laboratório de Análises Clínicas. Este consistia em curso de formação para auxiliar de laboratório, possuindo habilitação de 2º grau. Foi autorizado em 24 de julho de 1981, pela Resolução nº 229/81 do Conselho Estadual da Educação, pelo prazo de 02 (dois) anos, funcionando até 1982, momento em que decidiram desativá-lo devido à “carência de profissionais qualificados, pois as irmãs capuchinhas sempre primaram por uma educação de qualidade” (SILVA; CASTRO, 2004, p. 40).

2.1 Formando professoras, tecendo histórias...

Cumprindo a rigidez de uma escola dirigida por freiras católicas e sob os ideais femininos de discrição e recato, as alunas do Curso Normal Regional deveriam manter seus uniformes escolares impecáveis. As saias deveriam estar abaixo do joelho, os sapatos deveriam ser da cor preta e a utilização de lacinhos e colarinhos nas blusas eram itens obrigatórios. Segundo as ex-alunas entrevistadas, o uniforme utilizado pelas normalistas era especificamente nas cores azul e branco, a “bainha” da saia era obrigatoriamente medida do pé até a altura da canela, não podendo medir mais do que 20 (vinte) centímetros. Sapatos e meias brancas, bem como o uso de anáguas, eram itens obrigatórios.

A primeira turma possuía 24 alunas, constatando a presença massiva das mulheres no curso de formação. Conforme Ribeiro e Cruz (2012, p. 73), “o Curso Normal Regional foi frequentado por muitas cidadãs imperatrizenses. Entre essas cidadãs podemos citar Edelvira Marques M. Barros, Raimunda Cortez Moreira e Evane Santos Ferreira, alunas da primeira turma do Curso Normal Regional Santa Terezinha”⁷.

Imagem 1 - Primeira Turma do Curso Normal Regional da Santa Teresinha (1961)



Fonte: Acervo da Congregação da Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

Um fato importante registrado nos relatórios de 1962 a 1971 refere-se à questão do ensino dado às educandas que obedecia, especificamente, ao programa da superintendência do Ministério da Educação⁸. A escola promovia atividades de celebração de datas comemorativas, além de reuniões e grêmios. Tudo isso com o objetivo “de melhor servir às educandas” (RELATÓRIOS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA, 1962-1971, p. 19).

Além de atividades dentro da escola, as alunas normalistas realizavam ações no espaço público, tanto no período letivo como nas férias. Durante o ano, as meninas realizavam trabalhos ligados à igreja, participavam das solenidades religiosas, das orações e das leituras das novenas, além de atividades cívicas, como mostrado na foto abaixo (Imagem 2). Nesse sentido, Ribeiro e Cruz (2012, p. 75) citam “que as alunas do Curso Normal gostavam de estar na escola, promoviam eventos e alegravam-se com as festividades e participavam da vida da paróquia”.

Imagem 2 - Alunas da Escola Normal em desfile na Rua XV de Novembro em frente à Igreja de Santa Teresa (1960)



Fonte: Acervo da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

Acreditamos que a oferta do curso normal na cidade representou um grande passo para o desenvolvimento da cidade de Imperatriz, pois, além de contribuir para a formação de professores, a inserção desse curso ajudou muitas moças que não possuíam condições financeiras para arcar com as despesas de sua formação profissional. Esse fato pode ser percebido em um dos relatórios da Escola Normal Regional referente ao ano de 1962, especificamente no item histórico, no qual é narrado que a Escola “prestou assistência como no ano

⁸ O Ministério da Educação foi criado em 1930 no Governo de Getúlio Vargas com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Desenvolvia atividades ligadas à saúde, ao esporte, à educação e ao meio ambiente. Até a década de 1960, o sistema educacional era centralizado e seguido pelos estados e municípios. Foi só após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que os órgãos municipais e estaduais ganharam mais autonomia. Disponível em: <https://Portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecamec-1447013193/mec-1749236901/2-historia>.

anterior à mocidade pobre desta cidade tão necessitada de instrução. Devido as inúmeras/dificuldades financeiras e grande carestia deixamos de aceitar várias moças que se nos apresentaram”.

Em relação ao processo de admissão de alunas, a escola contava com uma série de regulamentações. A primeira delas consistia na realização de um exame de admissão. Esse exame era organizado seguindo os termos da lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942⁸, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário e consistia em uma prova com as disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil, todas elas nas modalidades oral e escrita. Além dessa avaliação, para ser admitido, quando o candidato fosse menor idade, era necessário entregar também um termo de autorização, como foi possível identificar na documentação pessoal disponibilizada por uma das ex-alunas da Escola Normal. Como escrito no termo: “Na forma de registro Intêrno dêsse estabelecimento, autorizo o menor [...] a requerer matrícula ao Curso Normal de Imperatriz [...]”¹⁰.

Um outro documento que se fazia necessário no processo de admissão era a emissão de um atestado médico. Conforme observado na documentação pessoal da ex-aluna do curso, era preciso a descrição do atual estado de saúde, para que fosse formalizado o processo de matrícula. No referido documento, foi especificado que a candidata não sofria de nenhuma doença “infecto-contagiosa, não sofria de doenças nervosas e mentais, não tinha defeito físico e apresentava visão normal das cores em ambos os olhos”. Tal fato estava em conformidade com o disposto na Lei Orgânica, especificamente em seu art. 20, que determinava o seguinte aspecto: “Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições: sanidade física e mental; ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente” (BRASIL, 1946).

Além disso, no mesmo artigo, era estabelecido que o candidato deveria ter “bom comportamento social”. Esse fator pode ser observado no certificado de conclusão de série na escola Santa Teresinha, no qual é possível identificar o seguinte: “A aluna é de boa conduta, nada impede sua vida escolar” (ACERVO PESSOAL DE UMA DAS EX-ALUNAS DA ESCOLA NORMAL SANTA TERESINHA, 1964).

Na foto abaixo (Imagem 3), vemos a última turma do Curso Normal Colegial, em 1979. Nela, pode ser observada a organização do uniforme escolar, que passa a ter mangas mais despojadas e curtas e saias no joelho. Contudo, assim como relatado por uma das normalistas, o uso do uniforme e sua complementação com sapatos pretos e meias suspensas até a metade da perna permaneciam como itens obrigatórios.

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm.

¹⁰ Conhecida como Reforma Capanema, essa lei perdurou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Por meio dessa lei, foi instituído no ensino secundário um ciclo de ensino de duração de 04 anos, conhecido como ginasial, e um ciclo com duração de 03 anos, contendo dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Disponível em: <http://www2.camera.leg.br/legin/fed/declei/1940-414155-133712-pe.html>.

Imagem 3 - Turma Feminina do Normal Colegial (1979)



Fonte: Acervo da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

Para além disso, havia a questão dos princípios éticos e morais estabelecidos pelo curso de formação. As normalistas entrevistadas explicaram que o cumprimento das normas e regras da escola bem como o respeito mútuo eram elementos essenciais para o bom funcionamento das relações entre alunas e professores.

Novamente, ressaltamos a ausência masculina na turma. Segundo o relato de uma das normalistas, dois alunos iniciaram o curso, porém acabaram não concluindo o semestre. Podemos afirmar, nesse sentido, que era muito difícil encontrar rapazes que ingressavam nesse nível de formação para o exercício do magistério primário. Uma das justificativas levantadas era a escolha feita pelos rapazes por níveis mais “avançados” de ensino.

Apesar dessas questões, vemos o estabelecimento de mudanças de comportamento em relação ao comportamento das alunas. Isso pode ser evidenciado ao observamos a foto da Imagem 3, em que pode ser percebida a ausência de uma postura “mais alinhada”, o que podem ser evidências de mudanças ocorridas no comportamento feminino no decorrer do século XX.

3 Considerações Finais

A criação e expansão das escolas de formação para professores foram preocupações das autoridades brasileiras e pensadores entre os séculos XIX e XX, no que diz respeito à educação dos indivíduos que habitavam o Brasil. No Maranhão, como a proposta não era diferente, a necessidade de formação de professores para instruir os indivíduos era um ponto importante com que o Estado demonstrava preocupação. Em Imperatriz, a inserção desse primeiro curso de formação representou um grande passo para a formação do professorado na região, pois contribuiu para o crescimento docente e para o processo de escolarização da população, principalmente das crianças.

Ademais, podemos afirmar que o Curso Normal Regional representou um importante espaço educativo, principalmente para as moças da época (apesar de não fazer nenhuma objeção à presença masculina). Isso porque abriu oportunidades de formação e de trabalho para muitas mulheres na cidade.

O estudo sobre o primeiro curso de formação de professores na cidade de Imperatriz, Curso Normal Regional, foi significativo no sentido de compreendermos o início da história do magistério feminino na cidade, entendendo-o com um dos primeiros passos para a expansão das instituições para formação de professores na cidade. Essa escola, além de ser referência regional na formação educacional e espiritual, estimulava a formação de mão de obra qualificada para o trabalho docente na cidade. Estudar e analisar a expansão da escolarização feminina e constituição dos processos formativos para professores, principalmente das professoras nesse dado contexto, contribuiu de forma significativa para os estudos sobre a história das mulheres e para a continuidade das pesquisas sobre a história da educação feminina na região sudoeste do Maranhão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: Presidência da República, 1964. in: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma Leôncio de Carvalho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> Acesso em: 2 jul. 2020.
- Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, p. 196, v. 1 pt. II
- BRASIL. **Decreto Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834.** Ato Adicional de 1834. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/lei_15-10-1827.pdf . Acesso em: 29 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- BRASIL. Reforma de Capanema. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-414155-133712-pe.html>.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resoluções de Autorização e Reconhecimento de Curso da Escola Normal Santa Teresinha, 1971-1975.
- CUSTÓDIO, M.A.C. Gênese de uma escola católica e estratégias femininas no maranhão novecentista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p.178-198, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3170>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- LOURO, G. L. Mulheres nas salas de aula. In: DEL PIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. xx-xx.
- Livro de Tombo da Escola Santa Teresinha (1920-1937). Frei Angelo de Vignoa e Frei Querubim Maria (Paroco), Imperatriz-MA. ?

ESTADO DO MARANHÃO. BIBLIOTECA BENEDITO LEITE. Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905. Regulamento da Escola Normal, dos institutos que lhes são jurisdicionados e da Escola Modelo “Benedito Leite” e Curso Anexo. São Luís: Typografia Frias, 1905. Disponível em: http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/201408272214071409188447_4011409188447_401.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

Relatórios da Escola Normal Regional Santa Teresinha, período de 1962 a 1971. Acervo da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

RIBEIRO, F. S.; CRUZ, M.S. Formação de Professoras no Maranhão e em Imperatriz. *In*: CRUZ, M. S. (org.), **História da Educação de Imperatriz: textos e documentos**. Imperatriz: Ética Editora, 2012.

SILVA, A. R.; RIBEIRO, F. S.; CRUZ, M. S. Escolas de Primeiras Letras para o sexo feminino. *In*: CRUZ, M. S. (org.). **Livro de História da Educação de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2012. p. 33-36.

SILVA, J. N. O.; CASTRO, G. M. P. **Escola Santa Teresinha: 80 anos educando vidas**. Imperatriz: Ética, 2004.

**HOMENS AO PÚBLICO,
MULHERES AO PRIVADO:
religião e política no
engendramento do plano
municipal de educação de
Imperatriz- MA.**

**MEM TO THE PUBLIC,
WOMEN TO THE PRIVATE:
religion and politics in the
engineering of the municipal
plan of Imperatriz-MA
education.**

George Araújo Carvalho^{*}
Vanda Pantoja^{**}



Imperatriz (MA), v. 4, n. 6, p. 42-57, jan./jun. 2022
ISSN 2675-0805

Recebido em: 20 de novembro de 2021
Aprovado em: 20 de dezembro de 2021

RESUMO

O presente artigo visa analisar a relação entre religião e política no engedramento do Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Imperatriz, no Sudoeste Maranhense. Esse engedramento resultou na “supressão”, no PME de termos como “relações de gênero”, “identidade de gênero” e “diversidade sexual”. A metodologia se baseou em análise de documentos e legislações sobre educação básica, além de bibliografia sobre a relação entre agentes religiosos e políticos. Os resultados nos mostram que é possível afirmar a relação de interferência dos setores religiosos e políticos na esfera da educação, em especial, quando ela trata de questões sobre diversidade sexual, relações de gênero e identidade de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Religião. Política.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship between religion and politics in engendering the Municipal Education Plan of Imperatriz city, in Southwest Maranhão. This engendering resulted in the “suppression”, in the Municipal Education Plan, of terms such as “gender relations”, “gender identity” and “sexual diversity”. The methodology was based on analysis of documents and legislation

* George Araújo Carvalho. Graduando Licenciatura em Ciências Humanas (UFMA). george.ac84@gmail.com. orcid.org/0000-0002-7557-8726.

** Vanda Pantoja. Professora Associada, Universidade Federal do Maranhão. vanda.pantoja@ufma.br. [Orcid.org/000-0022-4741-2155](https://orcid.org/000-0022-4741-2155).

on basic education, as well as bibliography on the relationship between religious and political agents. The results show us that it is possible to affirm the interference relationship between religious and political sectors and the education sphere, especially when it deals with issues such as sexual diversity, gender relations and gender identity.

Keywords: Gender. Education. Religion. Politics.

1 Introdução

O presente artigo visa analisar a relação entre educação, religião e política, tendo como base um episódio ocorrido no ano de 2015, na cidade de Imperatriz, estado do Maranhão, em que houve a supressão dos termos “relações de gênero”, “identidade de gênero” e “diversidade sexual” do Plano Municipal de Educação (PME), em um embate que envolveu representantes políticos e religiosos locais.

O PME, ao propor discussão de temas sobre diversidade, tinha como propósito o combate à homofobia, à lesbofobia e à própria heterofobia, objetivando uma reflexão e a formação de uma consciência crítica nos alunos de acordo com cada faixa etária. O documento foi produzido em junho de 2014 e, após os embates de opiniões, foi alterado em agosto de 2015¹. O documento reelaborado tem validade até 2023.

Na ocasião, o então vereador de Imperatriz João Silva² foi o redator da modificação no referido PME com o apoio de uma parcela da sociedade imperatrizense, os quais se fizeram valer do discurso da maioria moral para legitimar a supressão como um suposto ato em “favor da família” e dos “bons costumes”. Logo, analisamos a relação religião e política a partir desse fato.

Na busca de tentar compreender essa realidade, bem como as relações entre religião e política e como se dá a influência da religião na esfera pública da educação, parece-nos um método viável a análise adentrar os documentos oficiais e perceber como discorrem sobre os termos suprimidos no documento em questão.

Assim sendo, a metodologia aplicada nesta pesquisa teve como fontes principais o levantamento bibliográfico e a consulta a documentos. Debruçamos nosso olhar na análise bibliográfica e em alguns documentos oficiais relativos às diretrizes educacionais para notarmos o que eles nos dizem, e como dizem, sobre os termos suprimidos do PME. Os documentos trabalhados são aqueles diretamente relacionados à formação de um currículo para o sistema educacional, como o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), o Plano Estadual de Educação do Maranhão – PEE (2014-2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Municipal de Educação de Imperatriz do Maranhão – PME (2014-2023), cuja análise nos parece o procedimento mais viável neste estudo até então. As palavras-chave trabalhadas foram: diversidade sexual; educação; religião; e política.

¹ <https://imirante.com/imperatriz/noticias/2015/08/19/plano-municipal-de-educacao-e-lancado-em-imperatriz.shtm>

² Vereador no 6º mandato no município de Imperatriz-MA pelo Partido Republicano Brasileiro (PRB)

Autores como Guacira Louro e sua pesquisa sobre gênero, sexualidade e educação (1997) e Saulo Baptista (2009) que analisa as imbricações entre religião e política nos trazendo um estudo sobre cultura política, Estado e atores religiosos no Brasil, nos fornecem um caminho para compreensão da questão colocada.

Vários autores se propuseram a entender a escola no processo de reprodução cultural e na formação do indivíduo. Pierre Bourdieu (1973) analisa a escola através da reprodução cultural do conhecimento, em que a classe dominante define a cultura e os valores superiores. Os estudos britânicos de Kathleen Clarricoates da Open University (no Reino Unido), "*Policy-making in Education*", que foram produzidos em quatro etapas tendo sua primeira edição 1978 e a última em 1993, debruçam na compreensão das desigualdade racial e de gênero no contexto das escolas britânicas, a autora discute os métodos utilizados na escola que tinham como objetivo contemplar os meninos com conteúdos que colocavam os homens como autores e construtores da grande história britânica de conquistas e seus heróis e, em contrapartida, descreviam as mulheres como personagens secundárias ou mesmo vilãs. Isso posto queremos enfatizar o caráter histórico da desigualdade de gênero assim com as estratégias utilizadas pela sociedade para sua reprodução. A discussão sobre política e educação está nesse bojo.

Formalmente as intersecções entre religião, educação e política estão colocadas como instâncias distintas a partir da noção de laicidade do Estado Democrático de Direito, no entanto, aparece no Art 19º da nossa constituição e faz referencia a essa relação de forma dualista, pois diz que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios manter com as religiões ou seus representantes relações de dependência ou aliança, porém faz ressalva à colaboração de interesse público (Constituição Federal, Emenda Constitucional nº 101, de 03/07/2019). O que seria “ressalvada a colaboração de interesse público”?

Apesar de a Constituição de 1891 já ter instituído a República no Brasil, separando o Estado da religião, esta nunca deixou de ter um papel determinante na sociedade e na esfera pública brasileira. A invocação ao nome de Deus feita no no preâmbulo da Constituição de 1988 é uma mostra disso.

A ideia que justificou a intervenção no processo de mudança do PME de Imperatriz vem da suposta representatividade do conservadorismo religioso como a parcela maior da sociedade do município. Esse grupo sustenta seu discurso pautado nos dados do censo do IBGE (2010) que indicou quase 86% de cristãos entre os brasileiros, sendo que, desses, 64% são católicos e 22% evangélicos.

Em pesquisa realizada pela *Pew Research Center* entre 2013 e 2014, os protestantes já representavam 26% da população brasileira e, segundo pesquisa do Instituto de Pesquisa Data Folha, no final de 2014, os protestantes já seriam 29% da população do país, mostrando um rápido crescimento desse grupo religioso no Brasil.

Isso faz com que setores conservadores, em nome dessa representatividade, tendam a intervir nas políticas públicas, invocando uma frase em inglês oriunda

dos Estados Unidos da América que diz “*Moral Majority*”⁴ cuja tradução literal é “Maioria Moral”, trazendo consigo um apelo à mobilização dos cristãos conservadores como uma força política de intervenção na educação, saúde e ciência orientados por suas concepções e seus dogmas religiosos.

2 As fontes documentais e a formação do PME

Partimos do princípio de que há uma relação de intertextualidade entre os textos que formam ou servem de inspiração, ou mais precisamente de delimitação, para o PME. Assim, é mantida uma base teórica a partir de um texto fonte, que busca um alinhamento de pressuposições de um documento ou lei que só poderá ser produzido com base em uma fonte pré-estabelecida. Desse modo, por mais antagônicas que as perspectivas conservadoras ou progressistas sejam nas discussões sobre quem deveria ter o poder de produzir ou “suprimir” qualquer documento na esfera educacional, elas se valem da fundamentação documental para se lidimar.

A questão é que todas as perspectivas que se julgam no direito de produzir tais documentos, por maior que a legalidade delas possa parecer, cada uma vem carregada de distintas leituras de mundo, e a “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1981, p. 9), e nenhuma visão de mundo se constrói sem que um idealismo seja sua mola propulsora, nesse caso, a ideologia é a base dessa discussão. Então, por mais que duas correntes ideológicas discutam um determinado assunto, ambas precisam dar legalidade aos seus discursos através da lei e dos documentos oficiais do Estado, configurando a institucionalização burocrática dessas questões. Assim sendo, ao analisarmos o PNE, notamos que termos como “direitos humanos”, “diversidade” e “gênero” são recorrentes, porém nenhum deles se refere à discussão sobre sexualidade, à importância desse fenômeno social ser levado como pauta para a escola, ou a sua relevância para a garantia dos direitos fundamentais, os quais parecem ter sido esquecidos por não termos nada referenciado no texto sobre eles. Dessa maneira, no documento, o termo “diversidade” não tem nenhuma relação com “diversidade sexual”. O PNE de 2014 ao não dá ênfase a essa discussão e pode deixar uma dúvida interpretação quanto a essa questão, a exemplo do que pode ser lido em:

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2014, p. 09).

⁴ Maioria Moral era uma organização política americana proeminente associada com a direita cristã e com o Partido Republicano. Foi fundada em 1979 pelo ministro Batista Jerry Falwell e associados e dissolvida no final de 1980. Ela desempenhou um papel fundamental na mobilização dos cristãos conservadores como uma força política e, particularmente entre os republicanos, que levaram a vitórias presidenciais ao longo da década de 1980. (https://pt.qwe.wiki/wiki/Moral_Majority).

Outro documento importante no processo de formatação do PME de Imperatriz é a LDB, Lei 9394/96, em sua 10^a edição⁵, a qual apresenta em seu texto, como o próprio nome diz, direcionamentos quanto à organização da educação escolar e às atribuições dos entes federados; além de mencionar os requisitos para a formação e valorização do magistério e o financiamento da educação. Assim, o “conhecimento da LDB é fundamental para que a educação seja compreendida como direito de todo cidadão brasileiro” (LDB, 2014, p. 7).

Contudo, uma breve observação do texto da LDB nos mostra que o termo “gênero” não aparece nem na sua terminologia referente à classificação de algo ou espécie, muito menos em discussões sobre sexualidade. O termo “diversidade” aparece apenas três vezes para se referir à regionalidade, isso apenas na apresentação, à diversidade étnico-racial, cultural e religiosa.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 2014, p. 24).

A expressão “Direitos Humanos” aparece apenas uma vez mantendo relação com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁶ que, por sua vez, faz relação com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)⁷, estabelecendo o aspecto intertextual entre eles.

Notamos que os textos estão inter-relacionados, pois discorrem numa ação mútua de compartilhar seu tema matriz que, nesse caso, se refere aos direitos humanos universais, e servem uns para os outros como fonte de textos mais específicos sobre direitos humanos. Em nosso estudo, buscamos encontrar uma relação entre eles que possa dar um horizonte sobre a causa ou justificativa que leva às discussões sobre educação sexual como um direito fundamental no ensino básico serem aparentemente esquecidas ou mesmo expelidas de documentos oficiais como foi o caso do PME de Imperatriz.

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2014, p.20).

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada em: 7/11/2014.

⁶ “ECA’ é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes” ([HTTPS://Estatuto_da_Criança_e_do_Adolescente](https://estatuto_da_crianca_e_do_adolescente)).

⁷ “DUDH’ delinea os direitos humanos básicos, foi adotado pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948” ([HTTP://Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_Humanos](http://declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_Humanos)).

Ainda sobre essa relação de fontes intertextuais que embasam o PME de Imperatriz no que diz respeito ao tema orientação sexual e as possibilidades de transformação para uma sociedade menos preconceituosa, livre de todo um bojo de mazelas embutidas em sua estruturação, temos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

Nesse levantamento sobre como esses documentos oficiais se relacionam com a questão da discussão de gênero e sexualidade na educação básica, a BNCC toma nota do termo “gênero” 320 vezes, sendo que, desse total, nenhuma vez levanta qualquer sombra de discussão da terminologia “gênero” como parte de uma educação transformadora com quebra de paradigmas sociais dentro do contexto da educação básica, sobretudo, nenhuma referencia do termo é relacionada à diversidade sexual ou desigualdade de gênero.

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios: Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação (BRASIL, 2013, p. 107).

Um texto que anda em consonância com a discussão da questão de orientação sexual na escola, por apresentar um norte como um meio para esse fim, é o das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-2013)⁸. Com base nesse princípio norteador da DCN, temos uma predisposição a um avanço nessas discussões.

Resumidamente, pode-se dizer que os direitos civis dizem respeito aos direitos do indivíduo garantidos pela legislação de cada país, como por exemplo, o direito à privacidade, à liberdade de opinião e de crenças e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis baseou-se, historicamente, na luta pela igualdade, perante a Lei, de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo,

⁸ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2017.

independente de sua situação econômica, social e cultural. O direito político, indo muito além do direito de votar e ser votado, está relacionado com a inserção plena do conjunto de indivíduos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. Implica, ainda, o reconhecimento de que os cidadãos, mais do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los (BRASIL, 2013, p. 105).

Igualmente, é importante entender que essa influência de agentes religiosos na política tem como um de seus princípios investir sobre a educação, pois a escola é fundamental como instituição garantidora das relações de produção da superestrutura, que legitima o conservadorismo religioso, deixando assim de formar indivíduos que possam sair de sala de aula dispostos a questionar ou ter a capacidade de fazer minimamente uma leitura crítica da sua realidade e, a partir daí, buscar uma transformação.

A ausência dos termos “gênero” e “diversidade sexual” também pode ser notado no texto do Plano Estadual de Educação (PEE-2014). Para efeito de informação, destacamos que esse documento tem seu foco em uma educação mais pragmática, que invista na formação de coleta de dados que possam dar uma margem positiva ao combate ao analfabetismo e ao abandono escolar em relação ao restante do país, contudo, nada faz referência aos termos relacionados às questões de gênero e sexualidade.

A influência de agentes religiosos nas tomadas de decisão na política de Imperatriz aparece nesse contexto de definição dúbia ou pouca definição por parte da formatação dos textos oficiais e normativos sobre a questão de gênero e educação. Podemos ver isso na mudança feita no Plano Municipal de Educação em 2015, o qual teve uma “supressão” de termos que, se questionados em sala de aula, poderiam levar os alunos a uma reflexão sobre a possível construção social dos gêneros e suas relações.

Art. 1º - Suprime da Meta 13.6, os seguintes termos: “13.6, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, LGBTTT, não sexista..., não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica, não heterofóbica.” Passando a mencionada meta a ter a seguinte redação: “13.6 Redimensionar e ampliar a equipe na Secretaria Municipal de Educação, o Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para as relações étnicorraciais, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros, de mulheres, idosos, feministas) objetivando alcançar uma educação laica, não discriminatória, não machista, não racista.” (LEI ORDINÁRIA, nº 1.627 /2016).

Além disso, a abordagem de questões de gênero nas escolas possibilitaria uma reflexão sobre as relações de poder como construções sociais, e não natural, como a perspectiva religiosa propõe, pois, ao entrarmos na discussão das relações sociais e suas transformações ao longo do tempo e espaço, a noção inquestionável

se torna questionável, e o rompimento da dicotomia homens ao público e mulheres ao privado se tornaria explícito.

Art. 2º - Suprime da Meta 13.7, os seguintes termos: “13.7... , pessoas do segmento LGBTTT...”. Passando a mencionada meta ter a seguinte redação: “13.7 Institucionalizar todas as políticas públicas da diversidade (garantia de direitos aos/as negros/as, indígenas, mulheres e outros), direito ambientais, justiça fiscal e arte, e cultura na escola nos Projetos PolíticoPedagógicos das escolas do Sistema Municipal de Educação.” (LEI ORDINÁRIA, nº 1.627 /2016).

O próprio termo utilizado pelo vereador João Silva⁹ para alterar o PME já denota o aparato repressivo do Estado, tendo em vista que o termo foi “suprimir”, que significa “agir no sentido de acabar, extinguir alguma coisa”¹⁰, termo bem próximo ao conceito que Althusser (1998)¹¹ chama aparelho de repressão do Estado.

Assim, quando a religião sai do espaço privado e adentra o espaço público, deixa de implicar suas prerrogativas apenas em seu espaço próprio, fazendo da escola o protagonista no anfiteatro de seus interesses, pois a escola tem por atribuição tratar da formação do pensamento e da consciência coletiva.

Esse bem comum, pelo que podemos observar na estrutura social moderna, se refere à reprodução do sistema de classes por meio da acumulação de bens, pois tanto a família e a religião quanto a escola são aparelhos de reprodução da classe dominante, pois os valores e crenças reproduzidos nesses espaços servem como fundamentação e articulação de uma determinada visão de mundo.

Que são aparelhos de reprodução? Todo agrupamento humano, toda sociedade necessita assegurar sua sobrevivência e sua permanência, sua reprodução. A sobrevivência é assegurada pela produção, e a reprodução é assegurada por diversos aparelhos, ou mecanismos, que a sociedade cria, [...], para se fortificar e legitimar, podendo assim garantir sua continuidade (GUARESCHI, 2008, p. 90).

Assim sendo, discussões sobre uma possível indagação sobre as desigualdades de gênero e sociais poderiam afetar a ideia de estado natural das coisas. Significa dizer que esses questionamentos na escola, ao possibilitar uma reflexão sobre o fenômeno social de gênero, iriam por em risco os tradicionalmente considerados valores morais da família, sendo supostamente uma barreira à continuidade do bem comum.

⁹ Vereador no 6º mandato no município de Imperatriz-MA pelo Partido Republicano Brasileiro (PRB).

¹⁰ <https://www.dicio.com.br/suprimir/>

¹¹ O Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão funciona pela violência, pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo, administrativa, pode revestir formas não físicas). Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (ALTHUSSER, 1998, p. 43).

Todo o sistema de ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes. Esta instituição é uma produtora de habitus, ao mesmo tempo que desconhece a origem dos mesmos, assim como as condições da sua reprodução (ROSENDO, 2009, pp.12-13).

Logo, um meio de se perpetuar uma visão de mundo como essa tem na escola uma esfera propícia a esse fim, e sistematicamente o poder nas tomadas de decisão nesse espaço teria possivelmente sua base na relação clientelista entre religião e política.

3 Aspectos da relação clientelista

O clientelismo político se constitui pela troca de favores entre políticos e eleitores, em que os eleitores são encarados como clientes. É por esse prisma que nosso olhar se norteia. Entre vereadores da câmara municipal, não necessariamente confessionais, há uma determinada denominação religiosa e o tal cliente, a saber: pastores da Igreja Evangélica Assembléia de Deus, padres, entre outros. Sobre isso Baptista (2009) nos fala:

Outra marca da cultura política a ser examinada é a prática de clientelismo na conduta da bancada pentecostal e das lideranças das igrejas. A questão que se levanta, especificadamente, é a seguinte: os atores pentecostais reforçam essa conciliação pelo “alto” ou fazem valer a condição subalterna da maioria dos seguidores, organizando-os para alcançarem conquistas no quadro da cidadania? (BAPTISTA, 2009, p. 69).

Essa prática se dá na distribuição de empregos, cargos políticos, vantagens fiscais etc. No caso em análise, isso se configurou na supressão de certos termos do PME de Imperatriz em 2014, que nos pareceu efetivada na declaração aberta desses atores religiosos em votar nesse ou naquele candidato por razões éticas e/ou morais.

Aqui se revela a força de discurso do voto, pois, quando uma denominação religiosa consegue demonstrar sua força de influência na cidade, essa força é usada em discursos religiosos para se legitimar como detentora da verdade e da vontade de Deus, e assim aumentar seu prestígio e membresia, uma vez que “[e]mbora minoria, eles discursavam como maioria, porque alegavam que a população, majoritariamente, tem sua crença em Deus” (BAPTISTA, 2009, p. 68).

Ademais, os políticos que promovem a relação clientelista com atores religiosos, o fazem com o objetivo de aumentar ou manter seu eleitorado. Essa relação clientelista leva líderes religiosos a fazerem verdadeiros leilões dos votos dos seus fiéis ao político que oferecer as melhores vantagens. Logo, o político que entra nesse processo de compra de votos, o faz por saber que a quantidade de

adeptos de uma determinada denominação cristã pode ser determinante em uma eleição, e não necessariamente por levar consigo valores morais correspondentes a essa denominação, com relação a isso, temos que:

Ao longo dessas três décadas, formulou-se uma agenda de questões que também passou a ser aplicada pelos evangélicos, acompanhando seu movimento de expansão. O par conscientização/alienação, em suas conotações políticas, é uma das chaves desse tipo de abordagem, utilizado para interpretar ora as atitudes, ora os efeitos de engajamento e mobilizações religiosas [...], mais recentemente ela vem servindo para acompanhar o jogo das identidades em espaços como favelas e as incursões de agentes e elementos religiosos na mídia e na política partidária (GIUMBELI, 2003, p. 196).

No clientelismo político, os eleitores beneficiados se tornam cabos eleitorais de tais políticos, mesmo sabendo que esses políticos podem não ter uma proposta relevante para a cidade. Esse clientelismo é demonstrado ao se notar que púlpitos de igrejas se tornaram palanques públicos de políticos.

Essa perspectiva moral cristã sustenta as hierarquias de poder vigentes, como o machismo, que transvertido de moral pode estar, na verdade, reproduzindo a homofobia a partir do momento em que considera que qualquer discussão de direitos para esses sujeitos sociais representa uma afronta aos valores pré-estabelecidos pela natureza da sexualidade. Nesse sentido, Saulo Baptista nos possibilitar entender que:

A plataforma evangélica concentrou-se em temas da moralidade, em defesa de preceitos bíblicos interpretados de modo a censurar costumes pouco aceitos ou aceitos com reservas na sociedade. Para o autor, estavam constituídos uma nova direita e um novo populismo. Esse segundo aspecto era firmado porque: a direita religiosa, bíblico-fundamentalista e moralista tem a vantagem de fazer contatos mais imediatos, mais profundos e mais persuasivos com as massas inseguras e assustadas do que outras formações ou linhagens de direita mais secularizadas (BAPTISTA, 2009, p. 69).

O interesse do que podemos chamar de bancada evangélica, ao entrar no espaço público da política, tem por finalidade se utilizar da possibilidade de manipulação das massas em decorrência da segurança sobre certo e errado que elas possam possuir, ou seja, sobre em quem ou não votar. Com isso, o modo clientelista entre atores políticos e atores religiosos, sobretudo evangélicos, se dá no campo da relação interdependente de interesses, formatando o aspecto do que vem a ser a direita religiosa bíblico-fundamentalista e moralista (BAPTISTA, 2009).

Por isso, a questão não é se houve ou não um crescimento da bancada evangélica na câmara municipal de Imperatriz, e sim o quão grande pode ser a relevância da influência religiosa dentro dessa esfera. O PME é um caso específico que demonstra essa relevância, pois, no dia da votação da lei que suprimia o debate sobre gênero e sexualidade na escola, a câmara estava composta por representantes religiosos tanto de agentes evangélicos quanto

católicos, entretanto, nenhuma militância feminista ou LGBTQI+, ou qualquer outra representação ligada às discussões sobre o tema em apreciação se fizeram presentes.

Vale ressaltar que o vereador João Silva, autor do Projeto de Lei nº 3/2016, não pautou sua análise e discussão em um conhecimento técnico sobre a questão de gênero, coisa que acontecia no projeto original. Ele fundamentou a emenda de lei nos valores morais religiosos conservadores, mesmo discurso adotado pelo prefeito na época, Sebastião Torres Madeira¹⁶, que sancionou a lei.

Desse modo, a discussão sobre diversidade sexual e gênero foi retirada do PME. E nem mesmo uma sistematização sobre a formação continuada de professores sobre esse tema foi vista com relevante. A necessidade de se viabilizar cursos de formação continuada para professores sobre questões de diversidade sexual e gênero deveria ter sido registrada para uma eventual discussão futura, porém nem isso aconteceu.

Daí surge a questão da formação dos professores que, por ocasião da intermitência das discussões sobre esse aspecto social, leva os docentes do ensino básico a se verem em um fogo cruzado, porque uma hora não podem discutir tais assuntos, outra hora devem, sem, contudo, serem capacitados para tal função.

4 A importância das discussões de gênero na escola

O princípio básico da importância da escola, já diria Rousseau no seu “Emílio ou da Educação” (1762), está na formação de um método que vise gradativamente às faculdades mentais e à preparação da criança para a fase adulta e na vida em sociedade, a qual predispõe a criança a tudo o que possa conduzir à verdade. Contudo, o próprio questionamento sobre verdade, tal qual a visão da escola, pode ser questionado quando se observa a perspectiva dos economistas americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis em “Schooling in Capitalist America” (1976), que argumentam que a educação é um processo em que as vontades do capitalismo são reproduzidas, pois cria nas crianças e jovens, de forma implícita, certas atitudes, que os prepara para o trabalho em um processo de alienação perpétua. Segundo Bowles e Gintis (1976), a escola existe com o propósito de reproduzir desigualdades sociais.

Temos distintas tendências pedagógicas na prática educacional, sobretudo quando pensamos na prática pedagógica como uma prática política. É por isso que falamos que na formação de um plano de educação se pensa em um projeto político pedagógico. Guareschi (2014) nos revela que podem existir duas matrizes ideológicas nas teorias de aprendizagem, sendo uma delas a matriz dos condicionamentos ou comportamental e, a outra, a matriz dialogal.

A matriz dos condicionamentos ou comportamental está relacionada ao processo de construção das reproduções pré-existentes, em que tanto o conteúdo quanto o método estão ligado aos processos de imitação a que os sujeitos formados nessa ideologia da aprendizagem são submetidos, assim:

Escola seria aquela instituição superestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatória, e controlada pelos que detêm o poder. Quando essa escola não executa a política e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, reformada, e até mesmo fechada. Escola seria, pois, o aparelho ideológico do capital (GUARESCHI, 2014, p.100).

“Os estímulos vão carregados de determinado conteúdo e é este que é transmitido ao aluno. Os processos são imitação e repetição” (GUARESCHI, 2014, p.97). Ao analisarmos a questão do Plano Municipal de Educação sob essa perspectiva, podemos inferir os motivos que levaram à intervenção.

Ao observarmos a política, como é o caso do poder legislativo, e o Direito, como um aparelho repressivo social, entendemos que existe uma relação dialética entre esse aparelho e os ideológicos. Logo, ao transformar em lei um recorte que embarga do plano municipal de educação a reflexão que levaria à discussão de gênero nas escolas, temos configurado um modo de repressão social a partir da utilização do direito à violência legal do Estado em observar e punir.

Caso alguém tente transgredir alguma dessas leis, o aparato repressivo estará pronto para colocar esse cidadão em seu devido lugar” (GUARESCHI, 2014, p. 92).

A educação é, portanto, também um direito político, porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver (DCN, 2013, p. 105).

A outra matriz de aprendizagem é a dialogal, em que o próprio educando faz parte do processo de ensino e aprendizagem, não sendo simplesmente uma “tábua rasa” pronta para externar as marcas da doutrinação aplicada. Essa perspectiva visa compreender a realidade com que nos relacionamos e o próprio aluno é instigado a refletir sobre as contradições e suposições de construção de certos comportamentos, o que Guareschi (2014) chama de “estímulo desequilibrador”.

Cada novo governante que assume o poder traz consigo uma ideologia e interesses distintos para a educação, podendo um gestor do poder executivo e um grupo de vereadores do poder legislativo estarem abertos a tais discussões e outros em um mandato posterior simplesmente “suprimirem” qualquer possibilidade. Daí, essa intermitência na formação de um currículo capaz de suprir essa capacitação dos professores demonstra-nos que a escola é um espaço público de interesses políticos.

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz (LOURO, 1997, p.211).

Nesse sentido, as discussões em sala de aula sobre gênero representam esse prisma desequilibrador, que leva o aluno a enxergar novas perspectivas, as quais podem despertar uma inquietude em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos e uma reflexão crítica sobre as construções de conhecimentos universais que justificam segregações e desigualdades.

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 18).

Ao falarmos de gênero, logo entramos na construção histórica das lutas das mulheres por direitos desde o século XIX, sobretudo, a partir da década de 1960. A questão de gênero se relaciona com a questão feminista, que visa transformações no contexto social e político a partir da compreensão do que vem a ser o conceito de gênero, entendendo que a disposição biológica não poderia ser utilizada para justificar a desigualdade social, pois, assim como vemos homens negros e brancos tendo distinções de possibilidades socioeconômicas, a mesma criticidade pode ser notada na discrepância de possibilidades entre homens e mulheres.

O debate em sala de aula pode ser um trampolim para uma nova visão de mundo que não interessa à estrutura social vigente, pois, quando o aluno corre o risco de romper com a sombra refletida na caverna, ele pode ser um agente transformador de sua própria realidade, como vemos:

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1997, p. 20).

A perspectiva de uma pedagogia progressista, na qual o aluno poderia entender que a ideia de construção da imagem do masculino e do feminino e seus papéis na sociedade é apenas uma construção histórico-cultural passiva de mudança, poderia levá-lo a embarcar no enfrentamento das desigualdades. Essa perspectiva pedagógica vai na contramão do discurso conservador, com isso, mecanismos de intervenção como vimos na política em Imperatriz através do sistema clientelistas entram em cena como foi o caso do Plano Municipal de Educação no ano de 2014 em Imperatriz do Maranhão.

5 Considerações Finais

Ao fazer uma análise sobre os resultados, podemos considerar que há uma ausência de proposta pedagógica clara para a questão de gênero na escola nos documentos oficiais do Estado, como o PNE, o PEE e a LDB. A noção de clientelismo político, que podemos relacionar ao texto de Saulo Baptista (2009), fez com que o referido vereador, embasado na crença de cumprir a vontade da maioria moral ou no não fundamento dessas discussões em âmbito nacional e estadual, levaram-no à supressão do PME, em 2015, de termos relevantes para uma educação que leve em conta a diversidade. O que nos deixa em uma dúvida sobre a intencionalidade dessa ação do legislador municipal, pois tudo leva a questionar o quanto ele levou em consideração sua ligação aos dogmas religiosos ou aos interesses de via dupla que levam em conta o crescimento vertiginoso das religiões cristãs e, conseqüentemente, um possível eleitorado.

Qualquer discussão na escola sobre questões de sexualidade foram deixadas de lado em nome do suposto bem comum social com base em doutrinas naturalizantes e senso comum generalizante, tendo como consequência o sufocamento de reflexões sobre como seria possível uma sociedade menos preconceituosa e desigual, como analisa Guacira Louro (1997) em suas pesquisas sobre educação e sexualidade, através de uma educação de matiz dialogal, como diria Guareschi (2014).

Quando iniciamos o trabalho de pesquisa, constatamos que, para entendermos o processo de imersão da religião de matriz cristã na esfera pública da política, um princípio básico precisava ser observado: onde efetivamente essa influência pretende se manifestar. Assim, compreender o papel da escola como formadora de um pensamento coletivo e do comportamento cultural se mostrou um direcionamento viável pra este estudo sobre a religião nas decisões políticas a partir da esfera pública da educação em Imperatriz-MA.

Isso posto, a pesquisa teve como objetivo problematizar a relação entre religião, educação e política no engendramento do PME da cidade de Imperatriz, no Sudoeste Maranhense, em 2014, quando houve a supressão do Plano Municipal de Educação dos termos “gênero”, “diversidade sexual”, “homofobia” e “lesbofobia”.

A compreensão de como acontece a relação entre religião e política e em que contexto ela se desenvolve nos levou a observar o processo de formação do plano municipal de educação de Imperatriz, em 2014, como um fenômeno da relação clientelista entre religião e política, trazendo assim o entendimento de que a ação dos agentes religiosos nesse processo demonstra a importância da formação de um pensamento cidadão.

Uma educação como meio de transformação é fundamental para formação de um olhar crítico frente à realidade. Por isso, a necessidade e importância de discussões sobre gênero na escola, que possibilitam aos alunos e alunas terem os instrumentos reflexivos necessários de interpretação da realidade social. Também por isso, há o interesse das forças conservadoras em ditar o imaginário consciente das crianças e dos adolescentes na escola.

Vale perceber que o estudo sobre esse fenômeno como um comportamento generalizante entre os cristãos e suas representações, mesmo sabedores de que existem tendências religiosas que buscam um diálogo com questões sociais, como o movimento da Teologia da Libertação, entre os católicos, e a Teologia da Missão Integral, entre os evangélicos, que aqui cabe a possibilidades de novos estudos pra essa vertente cristã, porém o que nos trouxe até aqui foi entender como a relação entre religião e política se manifestou no caso do Plano Municipal de Imperatriz, tendência que pode se manifestar em outros contextos da vida social.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BAPTISTA, Saulo. **Pentecostais e neopentecostais na Política Brasileira**: um estudo sobre cultura política, Estado e atores coletivos religiosos no Brasil. São Paulo: Annablume. São Bernardo do Campo: Instituto Metodista Izabela Hendrix, 2009.

BIRMAN, Patrícia. **Religião e Espaço Público**: movimentos religiosos no mundo contemporâneo. São Paulo: Attar, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 10ª edição, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Plano Nacional da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

GUARESCHI, Pedrinho. **A Sociologia Crítica**: alternativas de mudança, 61. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 1.627 /2016**. Plano Municipal de Educação de Imperatriz do Maranhão, 2014. Disponível em: <https://www.prefeituradeimperatriz.com.br/portal/noticias/educacao/plano-municipal-de-educacao.html>. Acesso: 20 mai. 2019.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 1.58/2015**. Plano Municipal de Educação de Imperatriz do Maranhão, 2014. Disponível em: <https://www.prefeituradeimperatriz.com.br/portal/noticias/educacao/plano-municipal-de-educacao.html>. Acesso: 20 mai. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARANHÃO. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão. **Lei nº 10.099, de 11 DE JUNHO DE 2014**. Plano Estadual de Educação do Maranhão 2014. São Luís: Diário Oficial do Poder Executivo. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

Psicologia histórico-cultural: uma breve apresentação de suas categorias analíticas



Imperatriz (MA), v. 4, n. 6, p. 58-70, jan./jun. 2022
ISSN 2675-0805

*Adenilson Souza Cunha Júnior**
*Monica Clementino de Menezes***

Recebido em: 28 de abril de 2021
Aprovado em: 01 de outubro de 2021

RESUMO

Este trabalho consiste numa discussão de cunho bibliográfico e tem por objetivo apresentar as principais categorias da Psicologia histórico-cultural advindas do materialismo histórico e dialético. No que concerne esta pesquisa, destacamos as seguintes categorias: historicidade, dialética, totalidade, significado e sentido. Entre os autores que balizaram o estudo citamos, Marx (1989), Konder (2008), Lukács (2009), Netto (2011) e Vygotsky (2008). A relevância dessa discussão se assenta na possibilidade de entender as múltiplas determinações geradas a partir da relação com o conjunto de mecanismos externos e internos que constituem o sujeito. Portanto, destaca-se a relevâncias das categorias enquanto instrumentos por meio dos quais podemos apreender a realidade concreta produzida e experienciada pelo conjunto dos homens e mulheres em suas relações sociais que ocorrem em um dado momento histórico.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Materialismo histórico e dialético. Categorias.

ABSTRACT

This work consists of a bibliographic discussion and aims to present the main categories of historical-cultural psychology arising from historical and dialectical materialism. Concerning this research, we highlight the following categories: historicity, dialectic, totality, meaning and sense. Among the authors who guided the study, we cite Marx (1989), Konder (2008), Lukács (2009), Netto (2011) and

* P

Vygotsky (2008). The relevance of this discussion is based on the possibility of understanding the multiple determinations generated from the relationship with the set of external and internal mechanisms that constitute the subject. Therefore, the relevance of the categories is highlighted as instruments through which we can apprehend the concrete reality produced and experienced by the group of men and women in their social relations that occur in a given historical moment.

Keywords: Historical-cultural psychology. Historical and dialectical materialism. Categories.

1 Introdução

Este trabalho consiste numa discussão de cunho bibliográfico com a finalidade de apresentar as principais categorias da Psicologia histórico-cultural advindas do materialismo histórico e dialético. Esta teoria psicológica é resultado do esforço de um grupo de intelectuais, dentre os quais podemos citar Lev Semenovitch Vygotsky, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romamovich Luria. Tais estudiosos se debruçaram com o intuito de construir um aporte teórico sólido que superasse a compreensão da psique humana de modo apartado da realidade material e concreta (MARTINS, 2012).

Para a Psicologia burguesa da época em que atuaram Vygotsky, Leontiev e Lúria, era preciso desvincular o sujeito dos processos sociais ocorridos em seu tempo histórico para dar vida a uma forma de ser totalmente responsável por seus sucessos e fracassos em um modo de produção que se estrutura por meio do acúmulo de riqueza, alcançada por meio da exploração do trabalho assalariado. Entretanto, o movimento produzido pelo modo de produção capitalista em ascensão despontava gerando dualidades e desigualdades e, por isso, demandava a existência de estruturas ideológicas que configurassem uma aparência que negasse a essência, ocultando assim seu verdadeiro propósito.

A partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético, compreende-se que categorias são construções resultantes do trabalho intelectual dos sujeitos cognoscentes voltadas à apreensão da realidade que é inteligível, na medida em que esse real é devidamente relacionado com o conjunto das construções históricas e culturais nas quais se desdobram os fenômenos (AFANASIEV, 1968).

Desse modo, as categorias são instrumentos por meio dos quais podemos apreender a realidade concreta produzida e experienciada pelo conjunto dos homens e mulheres em suas relações sociais que ocorrem em um dado momento histórico (AFANASIEV, 1968).

Na perspectiva de Cury (195), a compreensão marxista da realidade, as categorias perdem sentido no instante em que se apartam da realidade objetiva e da dinâmica que a produz. Portanto, há que se conceber a realidade de modo indissociável de seu tempo histórico e das construções sociais que a compõem. A esse respeito, Cury nos adverte que as categorias

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real (1985, p. 22).

Por essa razão, as construções sócio-históricas não são lineares, ou ainda não seguem um curso evolucionista e contínuo. Antes, a história é tecida por contradições, rupturas e descontinuidades. Nessa direção, não há, pois, como analisar um fenômeno que se manifesta em uma sociedade que se assenta no modo de produção capitalista sem considerar as determinações e mediações que são produzidas na dinâmica que constitui as relações sociais desse momento histórico. Frente a essa perspectiva, é possível afirmar que:

[...] As categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx, “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” – vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...]. (NETTO, 2011, p. 46 – grifo do autor).

Os pressupostos produzidos por Marx revelam que a teoria não se dicotomiza do método. Em outras palavras, teoria e metodologia são instâncias indivisíveis. Assim, não há como cristalizar *modus operandi*, regras, caminhos preconcebidos, técnicas ou receitas prontas para a apreensão dos dados. Isso porque o real se modifica de acordo com a dinâmica engendrada no decorrer do curso da história. Por isso, as categorias se vinculam à ontologia do ser social, razão pela qual são transitórias e se modificam para se acomodarem na inteligibilidade de um momento histórico.

Em seguida, discutiremos as seguintes categorias: historicidade, dialética, totalidade, significado e sentido. Estas serão instrumentos a partir dos quais tornar-se-á possível uma análise mais crítica da realidade, considerando sua complexidade constitutiva em face da dialética existente entre aparência e essência.

Historicidade e humanidade: implicações nos modos de ser, saber, fazer e nas relações sociais

Homens e mulheres são seres históricos, pois produzem suas condições de existência dentro de determinados contextos sócio-históricos. Se a ação humana é situada historicamente, compreender determinado fenômeno passa necessariamente pela compreensão do cenário histórico em que ele ocorreu. Dentro dessa perspectiva,

poder-se-ia dizer que os seres humanos produzem suas existências por meio do trabalho assentado em uma dada temporalidade (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Os acontecimentos que se tornam objetos da ciência, contemporâneos ou antigos, ocorrem dentro de determinadas condições históricas e culturais. No entanto, descortinar tais fenômenos sem relacioná-los às suas determinantes histórias seria como a tentativa de realizar um mapeamento genético de determinado sujeito sem levar em conta as informações trazidas de seus progenitores. Com isso, não queremos dizer que localizar e situar historicamente um determinado acontecimento seria o suficiente para desvendar a síntese produzida pelo sujeito.

[...] Para progredir destes fatos para fatos no verdadeiro sentido da palavra, há que se penetrar no seu condicionamento histórico como tal a abandonar o ponto de vista segundo o qual eles são dados como imediatos: há que submetê-los ao tratamento histórico-dialético [...] (LUKÁCS, 1974, p. 22).

O próprio termo “sujeito”, sugerido por Karl Marx, predispõe a possibilidade de transformação mesmo sob as múltiplas determinações a que são submetidos os indivíduos. Assim, o curso da história pode ser modificado pela ação humana, sem perder de vista, pois, os fundamentos naturais nos quais repousam essa ação e se tornam a base para essas ações, tal como nos mostram Marx e Engels (1982, p. 27):

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza [...]. Toda historiografia deve partir destes fundamentos naturais e de sua modificação no curso da história pela ação dos homens.

A produção humana, quer seja material ou imaterial, é efetivada mediante suas ações que se realizam em uma dada cultura e em um tempo histórico. Esse mecanismo chamado cultura funciona como instrumento de ampliação das possibilidades humanas, age como mecanismo de mediação objetiva e concreta e atua tanto no âmbito material quanto intangível. As produções simbólicas também integram o conjunto de produções humanas e realizam mediações semióticas e modificam a estrutura interna dos homens. Paty (2005, p. 375) baliza que:

Quando dizemos que uma representação simbólica, uma ciência ou um elemento particular de saber foram elaborados ou construídos ‘na sociedade’, exprimimos, na realidade, a ideia de que eles o foram pelos meios e nas formas próprias do pensamento humano, no estado de existência de uma sociedade caracterizada no tempo e no espaço, e de seus saberes adquiridos e valores aceitos.

Faz-se necessário situar o que significa, portanto, a ideia de historicidade, haja vista o fato de tal categoria ser utilizada como conceito e, ao mesmo tempo,

método de análise dos fenômenos que, articuladamente, compõem a realidade. Paty (2005) interroga-se sobre o significado de historicidade, visto que o próprio significado da categoria história não ocorre isoladamente de uma conjuntura histórica e, portanto, sobre suas determinações e modificações. Frente a tal indagação, o autor faz um recorte, que não se dissocia do momento e do lugar na história a partir do qual tece suas considerações, e aponta para uma historicidade como produção científica, e, portanto, humana, em uma determinada temporalidade.

Conhecer, pois, o produto da ação humana no passado, incluindo sua produção simbólica ou semiótica, permite-nos ter acesso aos desdobramentos históricos que resultaram na tessitura da realidade vigente. Logo, conhecer determinado fenômeno conduz-nos a relacioná-lo com a totalidade da realidade histórica que o produziu, bem como a partir da análise de sua evolução histórica.

Dialética: contradições que produzem movimento do real

Diante da concepção em que se compreende o homem como sujeito histórico, ou seja, que se produz a si mesmo mediante a construção de suas condições de existência, situado em um contexto histórico e cultural, o homem tem, no trabalho, o meio pelo qual pode transformar a natureza e a si mesmo, ao mesmo tempo em que se transforma no que poderíamos chamar de metabolismo constante. Portanto, de acordo com Marx (1989, p. 149):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza, externam a ele e, ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo a sua própria natureza.

Por meio da cultura, que funciona como um ampliador das potencialidades humanas, o homem pode criar os meios de sua existência ao mesmo tempo em que cria a si mesmo. Ao modificar a natureza e modificar-se, produz contradições que provocam constantes ciclos de mudanças, o que podemos chamar de movimento contraditório ou dialético. Para Konder (2008, p. 7), dialética “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória, e em permanente transformação”.

Portanto, a realidade é composta de contradições em que esses contrários dão origem a novas instâncias da realidade diferentes das anteriores, mas que trazem em seu cerne os contrários para modificarem-se em um novo ciclo. A dialética, portanto, “[...] não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto a contradição entre as partes como a união entre elas” (KONDER, 2008, p. 44).

A dialética homem-sociedade ou sujeito-meio elabora-se por meio dos processos de apropriação e objetivação. Com isso, depreende-se que o homem não é sujeito passivo das múltiplas determinantes sociais, senão sujeito de sua produção, sendo, assim, produto da mesma sociedade que historicamente produziu (MARTINS, 2015).

Para compressão de uma dada realidade ou fenômeno, há que se fazer brotar ou acessar as unidades contraditórias que lhe deram origem. Ou seja, devem--se apreender as especificidades de cada polo opositor, de modo a capturar a ação singular de cada um, bem como a ação conjunta destes para, então, chegarmos à sua essência (GADOTTI, 1983).

O movimento histórico possui um caráter dinâmico que é conferido a partir das constantes superações dialéticas. Essas contínuas transformações trazem em seu bojo a sua negação. Ao mesmo tempo em que rompem com as velhas estruturas, há sempre a preservação ou permanência do que é anterior, perpetuando, assim, o caráter contraditório expresso por meio dos opostos novo-velho (KONDER, 2008).

A partir do método dialético, torna-se possível a análise de um dado fenômeno contemporâneo através da observância do passado histórico que o originou. Isso porque, nessa relação presente-passado, os elementos históricos determinam a ação humana, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Dentro dessa perspectiva, “[...] ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ‘ainda não é’” (KONDER, 2008, p. 82).

Cumprе ressaltar que, muito embora o método objetivo apreender a síntese promovida pela relação entre os contrários, tal aquisição só se torna possível a partir da apreensão das unidades opostas, sem a qual não se pode compreender o todo. “Em cada realidade, precisamos apreender suas contradições peculiares, o seu movimento peculiar (interno), a sua qualidade e as suas transformações bruscas” (GADOTTI, 1983, p. 32).

Assim, para apreensão dos fenômenos em suas dimensões mais estáveis, torna-se imprescindível relacioná-lo com o processo mais abrangente ao qual pertence. Ou seja, um dado recorte da realidade não pode ser analisado quando não relacionado com totalidade àquilo de que faz parte. Os estudos sobre a subjetividade humana, por exemplo, embora expressem a síntese de um determinado contexto histórico e cultural, só ganham força se localizadas as zonas de sentido, ou seja, relacionando-as com a amplitude da realidade ao que o constituiu. Para Konder (2008, p. 52), “[...] não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence”.

Sem pretender entrar no terreno da discussão entre as leis gerais estáveis ou imutáveis que integram a linha de raciocínio dialético idealista, optamos por explicitar alguns princípios que parecem mais consensuais ao expressar a dinâmica do que então ficou conhecido como método dialético na perspectiva materialista. Assim, quatro são os princípios pelos quais nos norteamos para uma compreensão dialética, a saber: 1) tudo se relaciona; 2) tudo se transforma; 3) mudança qualitativa; 4) e unidade e luta dos contrários.

O princípio que se traduz por tudo se relaciona é expresso a partir da ideia de que, embora complexa, a natureza se constitui um “todo”, com suas partes e acontecimentos interligados entre si. Isso nos leva à compreensão de que, ao estudar determinado fenômeno, faz-se necessário relacioná-lo com suas causas mais gerais. Isso porque “[...] o método dialético leva em conta a ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-la na totalidade concreta” (GADOTTI, 1983, p. 24).

Outro princípio que compõe a concepção e o método dialético na compreensão marxista é o de que tudo se transforma. A dialética, pois, compreende o percurso das coisas em seu “vir-a-ser”. Dentro dessa perspectiva, homem, natureza e sociedade não são instâncias prontas e acabadas, pois se transformam mutuamente numa contínua e contraditória impermanência. Para Gadotti (1983), a causa ou vetor dessas transformações é a própria luta interna, pois o interior é um todo inacabado e informe.

Do mesmo modo, a dialética traz em sua constituição o princípio da mudança qualitativa. Ou seja, as mudanças não ocorrem de maneira esférica ou em constantes círculos nos quais os fenômenos se repetem de maneira difusa ou prolixa. Essas mudanças ocorrem a partir da concentração ou das sucessivas mudanças quantitativas que, ao condensarem-se, dão um salto qualitativo ou a produção de algo novo, diferentemente das quantidades que as originaram.

Ao compreendermos que tudo se relaciona, transforma-se e que essas mudanças ocorrem a partir de saltos qualitativos promovidos por apropriações quantitativas, chegamos à instância que podemos chamar de núcleo do movimento dialético, que é a unidade e luta dos contrários. O interior do movimento dialético é sempre um lugar em constante ebulição, uma vez que

[...] a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que chamamos de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética (GADOTTI, 1983, p. 26).

Assim, ao analisar determinado fenômeno que se processa em uma situada conjuntura histórica e cultural, há que se considerar a sua relação com a totalidade das coisas, as suas sucessivas apropriações quantitativas até a consolidação de mudanças qualitativas no sentido de constituir uma nova qualidade ao fenômeno modificado.

A realidade enquanto complexo multideterminado: discutindo a dimensão da totalidade

O termo “totalidade”, quando analisado a partir de impressões imediatas, parece pretensioso de ser alcançado frente a qualquer que seja o fenômeno. Quando falamos de pesquisas, o “peso” de encontrar respostas coerentes a partir dos métodos definidos se acentua. Isso porque o pesquisador deve estar ciente das possibilidades e limites de sua pesquisa, haja vista que a realidade se transforma

constantemente e o lugar de quem pesquisa é apenas um farol no oceano, ou um recorte da realidade vista de um ângulo. Desse modo, partir-se-á do seguinte questionamento para a construção da categoria totalidade: é possível o pesquisador apreender a totalidade do fenômeno ao qual se propõe pesquisar?

É fundamental destacar que a noção de todo ou de conjunto é permanentemente transitória, uma vez que “[...] cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco das circunstâncias históricas determinadas e concretas” (LUKÁCS, 2009, p. 59).

Contudo, a consciência da relatividade e da transitoriedade da totalidade que se assenta ou se concretiza no próprio acontecimento histórico não deve desencorajar a compreensão do fenômeno em sua máxima amplitude, pois é através da síntese ou do resultado das relações contraditórias que se tecem no “terreno” da história que se encontram as bases para o desvelamento ou a elucidação da realidade ou das estruturas mais estáveis que determinam os acontecimentos, o que chamamos de totalidade.

Partindo desse pressuposto, em que entendemos a realidade como síntese de múltiplas determinações e, por ocorrer no transcurso da história e modificar-se permanentemente, mais do que um conceito, compreende-se a totalidade como categoria metodológica. Ou seja, ao analisar um determinado fenômeno e localizar as estruturas que o compõem, as relações estabelecidas entre estas e as unidades opostas mínimas que integram o seu núcleo, deve-se relacionar com o sistema mais macro para que haja uma compressão das sínteses ou produções mais gerais que regem o complexo dessa dada realidade em estudo (LÖWY; NAÏR, 2005).

Conhecer, pois, uma vertente do todo não promove em si o conhecimento do todo. O conhecimento, ainda que aprofundado ou especializado das partes fragmentadas do todo, não oportuniza o acesso nem ao todo nem às partes que o compõem, porque a dimensão do todo está presente nas partes que o sintetizam e confere unidade mediante a relação que estabelece com esse todo e suas partes, evidenciando que o todo não é a mera junção de partes, haja vista que,

[...] numa totalidade, o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, pois o que atribui significado, tanto ao todo quanto às suas partes, são determinações arranjadas em relações, que transcorrem e completam o todo, de modo que não pode haver conhecimento de um todo ou de partes dele se amputada sua totalidade. (CARVALHO, 2008, p. 52).

É relevante destacar que a totalidade que se busca na pesquisa não se resume tão somente à compreensão da realidade objetiva desconsiderando dialeticamente a realidade subjetiva como polo constituinte de cada fenômeno humano ou social. “Em outras palavras, apreender a realidade objetual como totalidade implica, também, encarar o sujeito como uma totalidade. Na sociedade moderna, as classes sociais são representativas dessa totalidade subjetiva” (HÚNGARO, 2001, p. 189).

A totalidade é, por assim dizer, constituída de categorias e das relações entre estas; isso encerra a discussão de que o todo seria a soma das partes, pois, embora as partes contenham o todo, as relações que se tecem no interior dessa totalidade são produzidas por mediações inerentes ao movimento relacional que o concretiza.

De acordo com Carvalho (2008), há um percurso ou caminho para se apreender a totalidade, consideradas as suas constantes transformações e contradições. O alcance da totalidade ocorre, portanto, por meio da hierarquização dos componentes das estruturas integrantes do fenômeno em estudo. Em outras palavras, dentro das relações estabelecidas e mediadas no interior desse todo existem polos dominantes que influenciam e exercem determinações que se alternam e movimentam esse todo. Desvelar a essencialidade dessa dinâmica parece oferecer condições para a apreensão do fenômeno estudado.

O ponto de partida de uma pesquisa ocorre mediante as inquietações do pesquisador frente a uma empiria ou concretude de uma realidade que a ele se apresenta. A partir de então, dá-se origem a uma investigação que tem como objetivo a produção de um conhecimento. “Deste momento em diante, começa a refinar sua pesquisa, seu entendimento do objeto, procurando chegar ao concreto pensado, que se caracteriza por ser um concreto cientificamente descrito e explicado” (NUNES, 1981, p. 41).

Assim, é mister destacar que não compreendemos a totalidade como a junção ou concentração de todos os fatos ou fenômenos da realidade que se pretende apreender. Buscamos, desse modo, compreender a realidade como um complexo ou um todo estruturado, que é dialético, que se relaciona por meio de mediações e, portanto, é passível de ser compreendido a partir de um elemento ou singularidade, desde que, relacionado com esse todo, traduza a síntese das múltiplas determinações que o constituiu.

Significado e sentido: a dialética sujeito-meio e suas contradições

Para Vygotsky (2008), o significado da palavra pode ser entendido como uma generalização, que sintetiza a realidade a partir de um movimento que supera as impressões sensório-perceptuais ou imediatas, como um substrato mais complexo e abstrato que permite refletir a realidade de maneira mais elaborada do que as impressões mais simples resultantes da captação dos sentidos. Portanto, “[...] a generalização é concebida como o fundamento e a essência da palavra” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 36).

Seguindo na mesma direção, Vygotsky (2008) fala que o significado da palavra é uma ocorrência do pensamento verbal, ou seja, da fala permeada de significado. Desse modo, o significado vem a ser o resultado da convergência ou união entre a palavra e o pensamento. Isso pode ser visto quando, no capítulo VII da obra *Pensamento e Linguagem*, o autor elabora uma ilustração para demonstrar o movimento de evocação a partir do qual a palavra traz à tona a produção do pensamento. Trata-se do fato de que, assim como um casaco de um amigo nos faz lembrar dele ou como uma casa faz lembrar seus moradores, a palavra nos chama o pensamento. Ou seja, é a palavra o que poderíamos chamar de “objeto invocador” do pensamento ou o substrato por meio do qual se pode emergir o pensamento.

Apesar de a estrutura da linguagem ser uma condição ou possibilidade humana constituída histórica e culturalmente, os signos se modificam exatamente por estarem em estreita relação com as determinantes históricas. “[...] na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica mudam” (VYGOTSKY, 2008, p. 152).

As mudanças a que os signos são submetidos frente às determinantes históricas e culturais não ocorrem exclusivamente na carga de conteúdos que a palavra traz. Essas modificações ocorrem na generalidade que se reflete na palavra, nas novas relações que se estabelecem entre sujeito-meio e entre sujeitos, de modo que o espelhamento que se reflete na palavra sintetiza novos significados dados às novas realidades conjunturais (VYGOTSKY, 2008).

Enquanto o significado – que é construído sempre de maneira situada histórica e culturalmente e, portanto, síntese de múltiplas determinações – é entendido como essa unidade entre palavra e pensamento, o sentido é uma zona mais profunda e estável e ocorre a partir da transformação oriunda da junção de fenômenos psicológicos trazidos à consciência por meio da palavra.

Assim, o sentido surge das diversas experiências individuais do sujeito, que, na relação com o social, transforma-o mediante a síntese de múltiplas determinações, que é a expressão da relação dialética entre subjetividade e objetividade evocada por meio da fala emocionada do sujeito. Quanto aos elementos contraditórios presentes na relação entre significado e sentido, Góes e Cruz (2006, p. 36) explicitam:

Na riqueza dessa formulação, apesar dos aspectos lacunares ou ambíguos já mencionados, a polissemia é posta no centro da linguagem – tanto interna como externa, apesar de suas diferenças funcionais e estruturais. Fica sugerido, mais geralmente, que a relação entre significado e sentido é uma dialética de forças que compõem a significação da palavra, que não deve ser ignorada no estudo de qualquer dos processos humanos.

Logo, o sentido como núcleo de uma produção subjetiva que se realiza por meio da relação do sujeito com os elementos históricos e culturais aos quais está inserido confere a esse indivíduo a possibilidade de transformação mediante a interpretação ou síntese na qual o sujeito imprime os elementos de suas singularidades. Portanto, “[...] o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (VYGOTSKY, 2008, p. 333).

Na perspectiva de Vygotsky, o sentido tem preeminência sobre o significado. Isso porque o sentido sintetiza os eventos psicológicos que a palavra aguça na consciência do sujeito. Ou seja, o sentido catalisa um conjunto de construções psicossociais que atravessam o indivíduo e compõem a sua psique. Tais construções são produzidas a partir da relação dialética sujeito-meio que se assenta em bases sociais, mas são superadas pelas construções históricas, sociais e pessoais mutuamente constituídas.

É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido. A

mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido (VYGOTSKY, 2008, p. 125).

Os sentidos emanam do repertório experiencial do sujeito que compõe sua estrutura psíquica. Por isso, o sentido é sempre articulado a um conjunto de construções internas e o significado é uma de suas camadas. Assim, para acessar as zonas de sentidos, é necessário considerar o sujeito e suas experiências pessoais, que são mediadas por múltiplas relações. Nessa direção, o sentido provém do sujeito tal qual “[...] uma palavra deriva seu sentido do parágrafo; o parágrafo do livro; o livro do conjunto das obras do autor” (VYGOTSKY, 2008, p. 125).

Por meio da discussão das instâncias significado e sentido, evidencia-se o caráter opositor ou contraditório como premissa e possibilidade de transformação através dos tensionamentos entre os polos, suas determinações e movimentos de mudança. Os signos são produzidos na esteira de uma temporalidade histórica. Os sentidos são oriundos dos elementos internos que se produzem no sujeito através de seus processos relacionais que, do mesmo modo, são situados histórica e culturalmente. No entanto, o próprio sentido que reflete os elementos da personalidade do indivíduo pode ser evocado por meio da palavra com significado, pois evoca e dá materialidade ao pensamento.

Considerações Finais

A compreensão de sujeito está vinculada à dimensão dialética e à complexidade que constitui o ser humano a partir de um constante diálogo entre indivíduo e sociedade. Essa relação se organiza de modo multideterminado ou plurifacetado em que um atua sobre o outro e se constrói mutuamente. Tais determinações não ocorrem de maneira tranquila, mas conflituosa. Esses confrontos promovem um movimento dinâmico que causa constantes mudanças em ambos os polos constitutivos dessa relação de oposição.

Assim, o estudo da subjetividade na perspectiva da Psicologia histórico-cultural possibilita ao pesquisador acessar e entender as manifestações do sujeito e suas determinações constitutivas. Isto porque, suas ações individuais são geradas por uma síntese oriunda de múltiplas determinações, a partir da relação com o conjunto de mecanismos internos numa constante relação com fatores simbólicos elaboradas num dado momento histórico, produzindo o que poderíamos chamar de síntese subjetiva.

Desse modo, a compreensão das categorias da Psicologia histórico-cultural que por sua vez se ancoram no materialismo histórico e dialético permitem a decomposição das estruturas constituintes do sujeito ou a localização dos polos e da alternância dialética de suas respectivas predominâncias. Esse movimento auxilia o pesquisador a encontrar o núcleo de significação do sujeito para, em seguida, relacioná-lo com a totalidade das coisas, considerando as categorias que fundamentam pesquisas de cunho sócio-histórico.

REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- CARVALHO, E. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido e significado: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006.
- HÚNGARO, E. M. **Modernidade e totalidade: em defesa de uma categoria ontológica**. 2001. 246 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- LUKÁCS, G. **Arte e sociedade: escritos estéticos (1932-1971)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.
- LÖWI, M.; NAÏR, S. **Lucien Goldmann, ou a dialética da totalidade**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 1989.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. São Paulo, v. 16, n. 40, p. 283-283, 2012.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NUNES, A. S. **Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1981.
- PATY, M. **Inteligibilidade racional e historicidade**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 19, n. 54, p. 369-390, 2005.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 442-590, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.