

revista vernáculo

n.º. 31, 1.º sem. / 2013

Revista Vernáculo
Número 31, 1º sem/2013

Dossiê Perspectivas e trajetórias docentes em Maringá (PR)

Organizador
Fagner Carniel

Edição do Número
Hilton Costa

Capa
Ana Paula Bellenzier

Créditos das imagens

Avenida Brasil - Final da década de 1950

Fonte: Gerência de Patrimônio Histórico de Maringá / Acervo Maringá
Histórica. Disponível em:

<http://maringahistorica.blogspot.com.br/search?updated-max=2014-01-03T10:55:00-08:00&max-results=5&start=40&by-date=false> acesso em
24/06/2014

Avenida Getúlio Vargas - Década de 1960

Fonte: Gerência de Patrimônio Histórico de Maringá / Acervo Maringá
<http://maringahistorica.blogspot.com.br/search?updated-max=2014-06-05T12:57:00-07:00&max-results=5> acesso em 24/06/214

ISSN 2317-4021

<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>

Corpo Editorial

Alysson de Avila Costa, Bruna Boni Hess, Francielle de Souza,
Frederico Custodio Pinheiro da Silva, Hilton Costa, Larissa
Urquiza Perez de Moraes, Leonardo Brandão Barleta, Monah
Nascimento Pereira

Conselho Consultivo

Allan de Paula Oliveira
(UNIOESTE-PR)
André Akamine Ribas
(UFPR)
André Luiz Cavazzani
(Universidade Positivo-PR)
Bruno de Macedo Zorek
(UNICAMP-SP)
Camila Jansen de Mello de
Santana (UEPG-PR)
Carlos Eduardo Suprinyak
(UFMG)
Caue Kruger
(PUC-PR)
Diogo da Silva Roiz
(UEMS)
Elaine Cristina Senko
(UFPR)
Erivan Cassiano Karvat
(UEPG-PR)

Fernando Felizardo Nicolazzi
(UFRGS)
Fagner Carniel
(UEM-PR)
Lennita Oliveira Ruggi
(UFPR)
Lise Fernanda Sedrez
(UFRJ)
Lorena Avellar de Muniagurria
(USP)
Marcelo Fronza
(UFMT)
Márcio Antonio Both da Silva
(UNIOESTE-PR)
Martha Daisson Hameister
(UFPR)
Rodrigo Turin
(UNIRIO-RJ)
Tiago Luis Gil (UnB)

ISSN 2317-4021

<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>

Sumário

| | |
|--|-----|
| Dossiê Perspectivas e Trajetórias Docentes em Maringá (PR)..... | 4 |
| Experiências com a docência: apresentando o campo de investigação Fagner Carniel; Samuel Costa; Wesley Furriel | 5 |
| Práticas docentes em construção: considerações sobre performances e identidades de professores no espaço escolar Samuel Douglas Farias Costa | 15 |
| Formação acadêmica, participação política e identidades profissionais - histórias de vida de professores de Sociologia em Maringá-PR Raony Palicer de Lima | 48 |
| Empoderamento feminino e trajetória de vida: os modelos rígidos do “ser mulher” Camila Carolina Hildebrand Galetti | 69 |
| A Construção da Indisciplina: um estudo exploratório sobre as possibilidades de compreensão da indisciplina escolar enquanto construção social Isadora Coutinho Moraes | 88 |
| A Escola e as Condições do Trabalho Docente: um retrato de Maringá Rafael Adilio Silveira dos Santos | 106 |
| Artigos..... | 128 |
| Vik Muniz (1961-): a percepção íntima da arte através de Andy Warhol (1928- 1987) Elaine Cristina Senko..... | 129 |

| | |
|--|-----|
| Indústria Cultural e Comunicação de Massa: Considerações sobre Produtos Midiáticos “Tradicionais” e “Conservadores” Brasileiros e as Implicações da Mercantilização da Cultura para o Receptor | |
| João Angelo Soares Lemos | 147 |
| Impressões de Leitura | 185 |
| Novas Tecnologias e Educação: REA uma possibilidade | |
| Eliane Aparecida de Oliveira..... | 186 |

Dossiê

**Dossiê Perspectivas e
Trajetórias Docentes em
Maringá (PR)**

Experiências com a docência: apresentando o campo de investigação

Fagner Carniel¹; Samuel Costa²; Wesley Furriel³

Impossível esconder a satisfação que me causou o convite de Hilton Costa para organizar este dossiê. Depois de alguns anos orientando o Estágio Supervisionado no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, fui surpreendido por um conjunto interessante de investigações a respeito do exercício da docência no magistério público do Paraná. Elas foram elaboradas por jovens estudantes que tive a sorte de encontrar nas disciplinas da licenciatura e que me ensinaram alguns caminhos criativos para lidar com a prática da pesquisa na formação de educadores e educadoras. Nesse sentido, apresentar seus artigos significa, para mim, lembrar a própria proposta que construímos ao longo daquele primeiro semestre de 2013: seguir os passos dos professores e professoras que atuam nas escolas da região, registrar suas ações, escutar o que esses sujeitos têm a dizer sobre a

¹ Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá.

² Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá.

³ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá.

profissão, conhecer suas biografias e procurar interpretar a maneira como teceram os fios de suas carreiras.

Realmente não era pouca coisa. Estavam diante de trajetórias vividas por outras pessoas e precisavam objetivá-las a partir de um recorte que lhes permitisse certo controle do tema selecionado. Tal escolha, porém, costuma ser apenas o começo. O que conta mesmo é o estilo que nela se empreende; ou seja, essa capacidade singular com que cada um ou cada uma consegue delimitar sua análise, orientar sua reflexão e tornar consciente o processo que possibilitou a realização da pesquisa. Por isso, faço questão de ressaltar aqui minha admiração por esses alunos e alunas, pois souberam como se aproximar de experiências que não eram suas e, mesmo assim, se deixar tocar por elas, transformando-as em escritos sensíveis. São textos que nos falam de perspectivas sobre o ensino e de histórias de vida até então desconhecidas, ao mesmo tempo em que nos apresentam um novo pesquisador ou pesquisadora a cada problemática analisada.

O artigo que abre este dossiê, intitulado *Práticas docentes em construção: considerações sobre performances e identidades de professores no espaço escolar*, me parece introduzir bem a proposta de pensar a docência enquanto uma experiência plural que se constitui no cruzamento de biografias pessoais com trajetórias profissionais. Nele, Samuel Costa procura problematizar os discursos e as representações

cotidianas que performatizam práticas sociais identificadas com o magistério público. O papel das vivências e subjetividades na construção das identidades docentes também foi o tema selecionado por Raony Palicer, em *Formação acadêmica, participação política e identidades profissionais – histórias de vida de professores de Sociologia em Maringá-PR*. Neste artigo, o autor se debruça sobre duas biografias específicas, procurando demonstrar como determinados hábitos, ideologias, gostos e subjetividades concorrem para a definição de estilos sempre pessoais de ensino. Camila Galetti, em *Empoderamento feminino e trajetória de vida: os modelos rígidos do “ser mulher”*, recoloca tal questão a partir do percurso de uma professora de sociologia, indicando a relevância das relações de gênero como um ângulo pertinente para o estudo das dinâmicas que configuram a profissionalização docente.

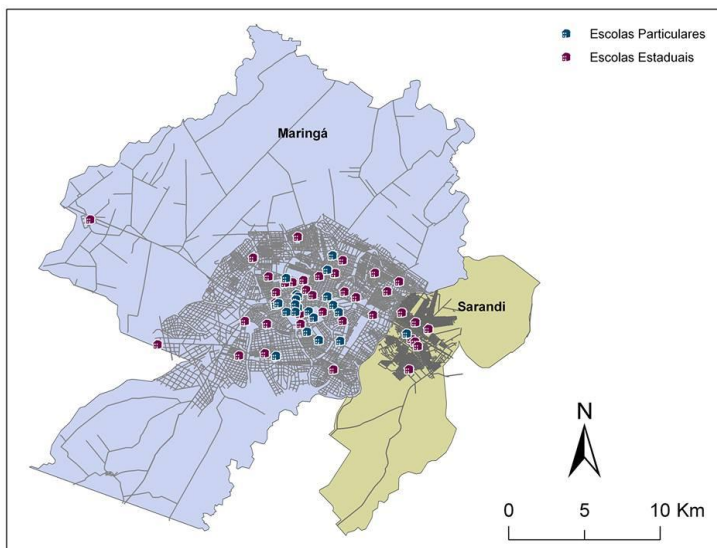
Em todos estes casos, as experiências relatadas pelos professores e professoras foram percebidas como acontecimentos que exigiram certa abertura, certa exposição de quem as escutou, transformando a prática da pesquisa em uma prova tão perigosa quanto apaixonante. Uma atividade que atravessava nossa superfície sensível deixando suas marcas, seus efeitos, e nos desafiando a repensar alguns dos principais dilemas, tensões e impasses que fazem parte do dia a dia dos professores e professoras da rede estadual de ensino. Tal inquietação

levou Isadora Moraes, em *A construção da indisciplina: um estudo exploratório sobre as possibilidades de compreensão da indisciplina escolar enquanto construção social*, a questionar o modo como algumas normas de comportamento foram fixadas e significadas em um dos colégios de Maringá para constituir uma ideia de indisciplina escolar. Para isso, a autora mobiliza a teoria do desvio como uma chave interpretativa de suas experiências durante a disciplina de Estágio Supervisionado. Rafael Adílio, por sua vez, procurou travar um debate sobre os desafios da docência para quem trabalha em um regime temporário. Em seu artigo, *A escola e as condições do trabalho docente: um retrato de Maringá*, explora as condições de precarização do ensino público paranaense.

Paro por aqui, sem aprofundar o conteúdo desses artigos, pois não gostaria de prescrever ainda mais seus escritos com minha marca, atribuindo-lhes uma identidade, uma direção que talvez sobrecarregue seus textos com sentidos estranhos, impróprios ou demasiadamente “professorais”. Aproveito esta oportunidade apenas para adiantar à leitora ou ao leitor de onde esses textos falam. Para tal tarefa, pedi auxílio a dois alunos, Samuel Costa e Wesley Furriel, com a intenção de situar o contexto mais geral das pesquisas realizadas e expor alguns indicadores que possam contribuir com a leitura. Isso porque todos os artigos exploram trajetórias profissionais e contextos escolares que

estão situados nas cidades de Maringá e Sarandi – dois municípios localizados ao norte do estado do Paraná. Conforme o Censo Escolar de 2012⁴, Maringá reuniu cerca de 46 colégios de ensino médio (27 delas na rede pública e 19 na rede privada), abrigando aproximadamente 14.886 estudantes (10.961 na rede pública e 3925 na rede privada) e 654 docentes. Sarandi, por outro lado, contou com 08 colégios neste nível da educação básica (07 na rede pública e 01 na rede privada), somando um total de aproximadamente 3.118 matrículas e 186 docentes. No mapa 01 é possível observar a distribuição espacial desses colégios segundo o território de cada cidade.

⁴ Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.



A partir da identificação dos colégios que serviram como pano de fundo para as investigações aqui apresentadas, decidimos aprofundar um pouco mais nossa análise com a intenção de também expor um perfil, certamente preliminar, dos principais atores atrizes que foram retratados pelos artigos. Estamos nos referindo aos professores e professoras formados em Ciências Sociais e que ministram a disciplina de Sociologia na rede escolar da região; afinal, direta ou indiretamente, as percepções, as trajetórias e as experiências acumuladas por tais profissionais representaram, em grande medida, o principal foco de atenção daqueles jovens pesquisadores e pesquisadoras que cursaram a

licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2013. Portanto, deste universo de 840 docentes nos municípios de Maringá e Sarandi, os artigos se concentraram em um número ainda menor de pessoas que atuaram em sua área de formação. A Tabela 01 indica que apenas 45% dos professores e professoras que ministraram a disciplina de Sociologia eram formadas em Ciências Sociais.

Tabela 01 - Formação dos/das docentes que ministram Sociologia

| | F | % |
|--------------------------|----|-------|
| Pedagogia | 14 | 19,44 |
| Letras | 5 | 6,94 |
| Ciências Biológicas | 1 | 1,39 |
| Geografia | 2 | 2,78 |
| História | 11 | 15,28 |
| Comunicação Social | 1 | 1,39 |
| Publicidade e Propaganda | 1 | 1,39 |
| Ciências Naturais | 1 | 1,39 |
| Matemática | 1 | 1,39 |
| Ciências Sociais | 33 | 45,83 |
| Filosofia | 2 | 2,78 |
| Total | 72 | |

Fonte: Censo escolar 2012

Embora somente 33 docentes representem o perfil investigado pelos artigos, a Tabela 02 informa um total 54 professores e professoras formadas em Ciências Sociais. Deste contingente de profissionais, é significativo observar que a ampla maioria, cerca de 83,9%, atua na rede pública de ensino e praticamente a metade dessas pessoas teve seu

contrato efetivado em regime temporário de serviços por meio de um processo seletivo simplificado.

Tabela 02 - Docentes formados/as em Ciências sociais segundo Situação funcional e dependência administrativa

| Dependência administrativa | | |
|--|----|-------|
| | F | % |
| Público | 44 | 81,48 |
| Privada | 8 | 14,81 |
| Ambos | 2 | 3,70 |
| Situação funcional (apenas para docente de escola pública) | | |
| | F | % |
| Concursado/efetivo/estável | 20 | 43,5 |
| Contrato temporário | 26 | 56,5 |

Fonte: Censo escolar 2012

Ainda que os professores e professoras formadas em Ciências Sociais atuem na disciplina de Sociologia, é necessário observar que também podem ter ministrado outras disciplinas – o que explica, em alguma medida, o descompasso entre os números apresentados anteriormente. Na Tabela 03 temos a distribuição de docentes com formação na área segundo a disciplina ministrada⁵. São 11 disciplinas diferentes, o que pode ser compreendido por dois fatores: a existência de docentes com mais de uma graduação; e a existência de docentes que atuam fora de sua área de formação.

⁵ No que se refere a Tabela 03, ressaltamos que um mesmo docente pode atuar em mais de uma disciplina da educação básica. Por isso, de um número de 54 docentes formados em Ciências Sociais, localizamos 78 inscrições em disciplinas.

Tabela 03 - Docentes formados/as em Ciências sociais segundo disciplina ministrada

| | F | % |
|---------------------------------|----|--------|
| Matemática | 5 | 6,41 |
| Ciências | 5 | 6,41 |
| Língua/Literatura Portuguesa | 7 | 8,97 |
| Artes | 3 | 3,85 |
| Educação Física | 1 | 1,28 |
| História | 7 | 8,97 |
| Geografia | 7 | 8,97 |
| Filosofia | 3 | 3,85 |
| Ensino Religioso | 6 | 7,69 |
| Sociologia | 33 | 42,31 |
| Disciplinas profissionalizantes | 1 | 1,28 |
| Total | 78 | 100,00 |

Fonte: Censo escolar 2012

Por fim, na Tabela 04, procuramos informar certas características sócio-demográficas desse grupo de docentes para que os leitores e leitoras deste dossiê se aproximem dos perfis profissionais investigados ao longo das páginas que seguirão. Isso porque a escolha das pessoas entrevistadas também pode revelar algumas das questões que ocuparam a imaginação dos autores e autoras destes artigos. A intenção não é realizar nenhuma análise destes dados estatísticos, mas somente anunciá-los como uma forma de introduzir o cenário que circunscreveu estes trabalhos e seus modos particulares de problematizar as experiências contingentes da docência em nossa região.

Tabela 04 - Docentes formados/as em Ciências sociais segundo características sócio-demográficas

| Sexo | | |
|---------------|----|------|
| | F | % |
| Feminino | 36 | 64,3 |
| Masculino | 20 | 35,7 |
| Idade | | |
| 16 - 25 | 6 | 10,7 |
| 26 - 35 | 23 | 41,1 |
| 36 - 50 | 17 | 30,4 |
| mais de 50 | 10 | 17,9 |
| Cor | | |
| Branca | 41 | 80,4 |
| Preta | 6 | 11,8 |
| Parda | 3 | 5,9 |
| Amarela | 1 | 2,0 |
| Não declarada | 5 | - |

Fonte: Censo escolar 2012

Não poderíamos finalizar esta apresentação sem antes registrar nossos profundos agradecimentos aos professores e professoras da rede escolar de Maringá que nos acompanharam neste processo. Mais do que suas salas de aula, estes profissionais ofereceram suas histórias, suas perspectivas, suas maneiras de ensinar e de significar a educação pública. Espero que agora, diante dos artigos aqui reunidos, possam aproveitar pelo menos um pouco de todas as experiências que compartilharam.

Práticas docentes em construção: considerações sobre performances e identidades de professores no espaço escolar

Samuel Douglas Farias Costa¹

Resumo: A construção da professoralidade envolve o desempenho de práticas específicas relacionadas ao campo profissional da docência. Por outro lado, as subjetividades, trajetórias, histórias de vida, entre outras características particulares, são diacríticos na construção dessas práticas. Também não podemos desconsiderar os contextos educacionais e as configurações escolares, nas quais os sujeitos estão inseridos. Todos esses elementos são relevantes para entendermos a construção de identidades e performances docentes. A proposta deste artigo é refletir sobre esse processo a partir de experiência de estágio docente ao longo de 2011 e 2012. Utilizo técnicas de observação no espaço escolar, com foco, sobretudo, na figura do professor de sociologia, entrevistas com professores e relatos autobiográficos. O resultado se mostra profícuo para pensar alguns elementos gerais e particulares da construção da professoralidade, especificamente no campo do ensino de sociologia.

Palavras-chave: práticas docentes; performance; identidade professoral; professoralidade.

¹ Licenciado e bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Abstract: The construction of professorality involves the performance of specific practices related to the professional field of teaching. On the other hand, subjectivities, trajectories, life histories, among other characteristics, are diacritics in the construction of these practices. Nor can we ignore the educational contexts and educational settings in which subjects are embedded. All these elements are relevant for understanding the construction of identities and teaching performances. The purpose of this article is to reflect on this process from a teaching internship experience throughout 2011 and 2012. I use observation techniques at school, focusing mainly on the figure of sociology professor, interviews with teachers and autobiographical accounts. The result proved itself fruitful to think some elements of general and particulars of the construction of professorality, specifically in the field of teaching sociology.

Keywords: teaching practices; performance; professorial identity; professorality.

Introdução

No ano de 2011, em *Estágio Supervisionado I*, realizei atividades que propunham pensar o espaço escolar e suas dinâmicas específicas. No decorrer de 2012, em *Estágio Supervisionado II*, mudei o foco para a prática docente e pude atentar para as estratégias de atuação de professores dentro de contextos escolares empíricos. A proposta deste artigo é reunir reflexões possíveis a partir de minha experiência de estágio docente, ao longo da graduação em ciências sociais na Universidade Estadual de Maringá (UEM), e problematizar a

construção das identidades e performances docentes, inclusive a minha de pesquisador/autor neste artigo. A metodologia é composta por diferentes técnicas de pesquisa que foram empregadas ao longo destes dois anos, que expressam um caráter experimental deste trabalho. Utilizei entrevistas, observação participante e também relatos autobiográficos².

De 2011 a 2012 realizei observações frequentes e sistemáticas em um colégio estadual da cidade de Sarandi (PR), cidade localizada na região metropolitana de Maringá (PR), que resultaram em dados de base para a compreensão específica das configurações de um dado espaço escolar. No primeiro semestre de 2012, junto a um grupo de alunos, realizei entrevistas com uma professora e um professor do ensino básico, ela de sociologia e ele de história. Aqui, a intenção era perceber a iniciação da prática docente a partir de experiências distintas.

A minha própria experiência como professor/estagiário também é levada em consideração. Como atividade final de cada um dos períodos de estágio, apliquei regências na escola. A experiência é interessante para perceber a minha própria construção de professoralidade. Os temas abordados, os materiais utilizados e os métodos didáticos empregados, estão relacionados à construção da

² Aqui, vale destacar a inspiração no método (auto) biográfico, discutido por autores como Franco Ferrarotti (2010) e António Nóvoa (1995, 2010).

minha identidade professoral. Cada atuação docente tem as suas próprias características, proponho, além de relatar algumas estratégias de professores, pensar as questões que influenciam nessas distintas performances³ em sala de aula, sobretudo, aplicadas ao ensino de sociologia no ensino médio.

O professor de sociologia no ensino médio

A institucionalização da sociologia no Brasil, como disciplina na escola média, remete a um histórico de constante instabilidade. Segundo Simone Meucci (2000), a sociologia esteve presente na escola pouco antes da instituição dos primeiros cursos de graduação em ciências sociais nas universidades brasileiras (década de 1930), portanto, os intelectuais nacionais que primeiro pensaram e ajudaram na construção da disciplina não eram sociólogos, a maior parte tinha formação em direito. Isso não resultou em um desvinculo entre a sociologia e a ciência, porém, a disciplina estava fortemente influenciada pelo pensamento positivista. Segundo a autora, esses primeiros intelectuais se agarraram à ideia de formação de uma nação.

³ Por *performances*, entendem-se as atuações, dramatizações, ritos, práticas e papéis desempenhados em diversos contextos e situações socioculturais, ver Victor Turner (1987, 2005, 2008), Richard Schechner (1985, 2003, 2011) e Erving Goffman (1985), entre outros.

Entendia-se que eles seriam os atores privilegiados na transformação do país e o conhecimento sociológico era visto como um instrumento oportuno para a construção de uma “nova nação”.

Nesse contexto histórico, na aplicação prática dentro de salas de aula, a sociologia estava ligada a questões como reajustamento social, trabalho, saúde pública, comunidades rurais e urbanas e até mesmo higiene. A disciplina era entendida como algo relacionado à moral e à construção de cidadãos comprometidos com o futuro do país. Era “uma obrigação cívica reconhecer e solidarizar-se com os problemas do país e, sobretudo, crer nas leis sociológicas que nos garantiam um futuro melhor” (MEUCCI, 2000, p.67).

A inconstante presença da disciplina nas grades escolares ao longo do século XX e início do XXI, mais esse histórico de influências positivistas, entre outras questões, influenciaram na conjuntura do contexto contemporâneo no qual a sociologia no ensino médio ainda não se apresenta como um campo consolidado. Ainda há muito que discutir sobre os métodos, temas e conceitos a serem abordados, entre outras pautas que os professores se deparam. Qual sociologia trabalhar no ensino médio? Como traduzir o conhecimento acadêmico para o ensino básico? Como construir um currículo adequado às especificidades dos alunos? Quais conteúdos devem integrar este currículo? Enfim, essas e outras questões são enfrentadas pelos

profissionais da área diariamente.

Alguns autores (CARNIEL, 2012; GOODSON, 2008; PERALVA & SPOSITO, 1997) mostram como a perspectiva que os professores possuem da prática docente, geralmente, difere significativamente antes e depois de suas atuações. A estrutura e cultura escolar e as experiências subjetivas, são elementos importantes para compreensão das práticas nesse cenário. Nesse sentido, é relevante percebermos e analisarmos as estratégias de atuação desenvolvidas por docentes dentro de sala de aula. Hierarquias e construções simbólicas diversas permeiam as negociações entre docentes, alunos, coordenação pedagógica, direção, etc.

Dois exemplos bons para pensar as identidades professorais

A prática docente envolve uma iniciação no espaço escolar. Neste subtítulo proponho explorar esse elemento em duas entrevistas com professores do ensino básico da rede pública da cidade de Maringá (PR). O roteiro das perguntas foi semi-estruturado, portanto, permitiu que a entrevistada e o entrevistado discorressem sobre os assuntos propostos sem muitas restrições e com possíveis digressões. Os dois casos e a comparação dos mesmos, com ênfase na disciplina de sociologia, se mostram profícuos para pensar a construção de

professoralidades e nos proporcionam apresentar alguns pressupostos teóricos para este artigo.

A primeira entrevista realizada foi com uma professora de sociologia. Ao ser questionada se as aulas de sociologia no ensino médio eram como ela imaginava ela responde:

Não, de jeito nenhum. São dois pontos, primeiro que quando você está na academia e vem para o estágio, dependendo da escola que você vai você leva um choque incrível com a “molecada”, aquele barulho, uma pessoa pra dar conta de uma turma de 40 alunos, parece que nada está sendo compreendido, e que a pessoa está falando para parede, paras lâmpadas, e nada vai surtir efeito. Então a experiência do estágio de observação é uma única regência, pra mim foi muito decepcionante, porque está muito longe dessa perspectiva de como vai ser você na sala com 40 alunos. A experiência de estágio me passou isso, de que era um caos o ensino, a educação, o ensino médio, a turma dos adolescentes, totalmente fora da realidade. E o outro pensamento é [...] que a sociologia está ali, disciplina de contestação, de crítica, é legal, os adolescentes vão gostar, vão perguntar e vão questionar, também passava isso pela minha cabeça, mas quando você vem pra sala de aula é totalmente diferente, os alunos não sabem o que é isso e nem querem saber, a grande maioria pelo menos.

Percebemos na fala dela que houve em sua experiência uma

ruptura entre seus conhecimentos e expectativas de acadêmica e a realidade do ensino médio. Podemos dizer que há um desconhecimento da cultura escolar e das dinâmicas que a mesma envolve. A entrevistada ainda diz que

[...] é um choque de realidade [...]. O primeiro ano pra mim foi [...] de desencantamento total com o ensino, com as escolas, com as políticas. [...] Na prática a gente vai querer modificar isso, mas não conseguimos modificar, você tem que se adequar, e a única coisa que a gente não quer é se adequar, a gente quer agir de outra forma e não consegue, às vezes muito pouco. [...] Dentro da sala de aula o domínio é teu, eu faço meu espaço, então foi nessa perspectiva de que foi uma escolha, é uma opção e eu quero tentar o quanto eu puder, enquanto eu tiver forças pra isso, eu vou tentar.

A docente se refere às condições que estão postas ao professor, que dizem respeito às políticas públicas educacionais, à estrutura da escola e à cultura escolar, o modo de pensar e agir dos atores desse cenário. Ela destaca também os limites e as possibilidades de criar estratégias para transitar nesse contexto. Para fins de comparação, apresento o segundo entrevistado, que foi um professor de história. Na mesma perspectiva, de um choque cultural, ele afirma que

[...] não tinha ainda os quesitos suficientes pra

administrar uma aula, por exemplo, sou muito no começo, por que você não recebe uma instrução, nem na universidade nem no próprio colégio, de um estatuto, de uma metodologia de aula. Você vai e é jogado, principalmente o PSS, e lá você tem que desenvolver o seu método e vê aquilo que se assemelha ao aluno em sala, o que pra ele será importante, como você vai traduzir esse conhecimento, no caso da história, o conhecimento histórico. Mas, houve uma grande dificuldade no início sem dúvida alguma. E acho que ainda tenho, mas a gente vai superando isso.

Na fala de ambos é possível notar um processo de estranhamento com esses “outros” – os alunos, os demais atores do cenário escolar e a sua lógica própria. O desenvolvimento de alguma prática só é possível depois de certa aproximação e familiarização com essa cultura escolar. Como coloca Carniel (2012), aos poucos se afigura no docente recém-chegado a imagem de um professor, o ritual se repete até que deixamos de estranhá-lo. “A escola, como instituição social, é um local carregado de sistemas simbólicos, por ser um espaço privilegiado de trocas simbólicas, de criação e reprodução de mensagens, de gestos e linguagens” (STANO, 2001, p. 41). Sendo assim, é preciso, de alguma forma, se aproximar desses sistemas.

A professora entrevistada diz que seu método é pautado no diálogo, discussões e debates, e que no primeiro dia de aula ela pede que seus alunos escrevam histórias de vida sobre si próprios. Para ela, é

importante conhecer a linguagem cultural e experiências vivenciadas pelos seus alunos, só assim a comunicação pode ser estabelecida com melhores resultados. Nesse sentido, a professora afirma que sempre trazia vídeos e *clips* de músicas que considerava chamar a atenção dos alunos e/ou com os quais eles poderiam se identificar. Essa era também uma estratégia de controle, geralmente, ela passava esses vídeos nos minutos finais das aulas, o que fazia com que os alunos bagunçassem menos e não ficassem conversando ou andando pela sala. Percebe-se que a bagunça, a constante conversa, o barulho em geral, uso de tecnologias (celulares, mp4, etc.), entre outros elementos, são aspectos dessa cultura escolar e juvenil. Os professores precisam desenvolver estratégias para atuar e transitar nesse espaço cultural, isso pode envolver tanto o diálogo, quanto estratégias de controle.

Na entrevista com o professor de História, ele afirma:

Eu sofri muito no começo. Uma [...] questão [...] foi a divisão da História, como ela é colocada, é um método positivista na História. Quando eu peguei os livros, que são minha referência, lembrando que minha relação com eles é através do livro didático, você pegava aquele método positivista que estava no livro... sofria muito... porque, sabe aquela coisa História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e todos aqueles exemplos, os fatos históricos? Isso se perdia um pouco porque, no mestrado principalmente, eu aprendi justamente a

ideia de romper com isto, de romper com o Positivismo. Há um novo tipo de leitura, novo tipo de entendimento da História. [...] A nova História foi uma crítica diferente à tudo isso. Isso eu sofri muito, mas com o tempo, o trabalho, você vai assimilando e desenvolvendo um novo tipo de trabalho, leva material novo pra eles, material extra, aí você vai conseguindo desenvolver um trabalho, mas no começo é frustrante sem dúvida alguma.

É evidente que, mesmo com estruturas objetivas que estão postas a priori da ação do professor, as estratégias para desenvolver métodos e práticas são diversas. Nesse sentido, o espaço escolar é dinâmico e está em constante construção, da mesma forma acontece com as identidades dos professores. “Identidades não devem ser consideradas cristalizações de modo de ser, mas é necessário vê-las como resultantes de negociações entre sujeitos co-partícipes do mesmo espaço-tempo profissional” (STANO, 2001, p. 42).

Ao comparar a experiência da professora de sociologia e do professor de história sobre as suas inserções no espaço escolar, podemos dizer que, a princípio, há um desconhecimento dos professores com a realidade escolar e suas expectativas geralmente divergem das condições reais de atuação. Isso se apresenta como uma característica comum. No entanto, para a sociologia há um campo mais amplo de possibilidades, visto que a disciplina possui um histórico de

instabilidade no ensino público obrigatório e as bases curriculares estão em constantes discussões e revisões. Ao contrário, a disciplina de História, mesmo pautada em bases positivistas, possui referências mais institucionalizadas para o professor, embora as mesmas possam ser extrapoladas. Nesse sentido, a construção da professoralidade depende essencialmente de características subjetivas de cada professor.

Assim, o processo de construção de uma identidade profissional está inserido num arranjo amplo de mundos vividos e processados subjetivamente, no caso pelos/as professores/as em questão. Ou seja, a escola é um espaço na conformação e estruturação de um modo de ser-estar professor, que resulta de tensões e contradições internas ao âmbito do exercício profissional e social (STANO, 2001, p. 38).

Como Stano (2001), entendo que o espaço escolar é fluído, sendo assim, permite rupturas e estratégias diversas de atuação. Isso resulta que a construção desse espaço é constante. As identidades dos professores, que estão ligadas às suas práticas, atuações e performances, dizem respeito aos diálogos e negociações com os diversos atores que permeiam esse espaço escolar. Percebe-se que as práticas docentes no ensino médio estão diretamente vinculadas às formações acadêmicas dos professores, suas ideologias, trajetórias de vida, entre outras

características e experiências que compõem suas subjetividades.

A minha iniciação: um estranho familiar

Entre os anos de 2005 e 2007 fui aluno em um colégio com nome de poetisa na cidade de Sarandi. 8^a ano do ensino fundamental (atualmente 9^o ano), 1^a ano do ensino médio e metade do 2^o ano foram as séries que cursei nesta instituição escolar. Nos anos de 2011 e 2012 retornei ao local, não mais como aluno, mas como estagiário de professor de sociologia. Por coincidência, foi lá também que tive meus primeiro contato com a disciplina.

As aulas de sociologia que tive nas manhãs de 2006 foram como setas que me mostraram um caminho para as ciências sociais. A professora que ministrava essas aulas era recém-formada na área específica da disciplina pela UEM e aspirante na docência. Em minha mente, as suas aulas eram uma ruptura em comparação a dos outros professores. As imagens que tenho são de uma mulher que questionava os alunos, que colocava em cheque nossos preconceitos mais naturalizados, carregava uma pitada de radicalismo e acidez em seu discurso – sua performance docente me cativava.

Nesse tempo, construí a imagem de uma sociologia meio “radical”, meio “do contra”, meio “liberal”, meio “libertária” e meio

outras coisas que eu não sabia direito o que eram. Enxergava-a como um bom caminho para tentar explicar o turbilhão de dúvidas e crises pelas quais passamos na adolescência e juventude. Passei a enxergar a sociologia como uma mitologia pela qual eu poderia explicar meu mundo, um universo de crenças das quais eu ainda pouco conhecia. Muito disso mudaria nos próximos anos.

Foi lá neste colégio que tive o primeiro contato com aquele estranho que era a sociologia. De alguma forma me identifiquei e investi na construção de uma identidade social e profissional. Eu queria ser professor de sociologia. Atualmente, com outra perspectiva da disciplina, mas ainda com resquícios daquela que criei aos 15 anos, retornei ao colégio com uma nova proposta de atuação. Uma nova experiência nesse lugar tão próximo e conhecido, mas, ao mesmo tempo, diferente e transformado. Nossas ações são guiadas por crenças, mitologias, ideologias, ideais, utopias, enfim, nossas formas de pensar estão em constante diálogo com nossas ações. Ambas estão ligadas as questões com as quais nos identificamos. Escolher este colégio como palco de minha iniciação na vida docente não foi uma eleição ao acaso.

Conhecendo o espaço escolar: um panorama geral do colégio

A atual configuração do colégio, no qual fui estagiário, combina

certa rigidez de padrões e normas, com o que poderíamos chamar de uma espécie de *liberdade permitida*. Com isso quero dizer que os alunos podem usufruir de relativa abertura se seguirem as regras de base. Essa *liberdade permitida* diz respeito, por exemplo, a permissões para sair da sala para ensaiar apresentações, frequentes passeios promovidos pela escola e participação em eventos extracotidianos, como festa das nações, feira de ciências, semana da consciência negra, campeonatos esportivos, etc.

Dentre os principais aspectos rígidos do colégio está à própria estrutura física. Ele é todo cercado por grades e arame farpado para evitar a entrada e saída do ambiente escolar sem que seja mediada pela administração da escola. Dos alunos é exigido o uso de uniforme e para não-alunos, como pais e outros responsáveis, é necessário que usem o interfone para se comunicarem com a secretária, para depois terem a entrada permitida ou negada. Estagiários, professores e outros funcionários não possuem um uniforme específico, mas precisam ser identificados antes de entrarem. Para de fato adentrar no colégio é preciso passar por dois portões. Há um único bloco de salas de aulas, com térreo e primeiro andar, a entrada no mesmo não é permitida durante o intervalo. A parte de trás desse bloco é cercada por grades, o que impede os alunos de terem acesso a um espaço vazio do terreno do colégio.

No geral o colégio é um local repleto de trancas, fechaduras e cadeados. Para além da segurança necessária, é evidente a função de coerção que toda essa estrutura possui. A ideia de *panopticon* (FOUCAULT, 1985) aqui é aplicável. A estrutura da escola é planejada de tal forma que os alunos fiquem “à vista”. As regras e normas seguem a mesma lógica: controle e disciplina. Para sair da sala de aula é preciso um cartão de autorização do professor que e só é fornecido a um aluno de cada turma por vez. A não ser em algumas exceções, como quando o diretor ou alguma pedagoga chama alguém para conversar. Nesse caso a convocação é feita por um sistema de interfone que há instalado entre a secretaria e cada uma das salas de aula. Ainda, outros elementos nos remetem à disciplina e coerção, como, por exemplo, uma clássica e viva herança do ensino militarista que é o ritual cívico no qual se entoia o hino nacional, evento realizado uma ou duas vezes na semana antes da primeira aula.

A configuração das salas de aula também é marcada por estratégias de controle, organizada com as clássicas fileiras em oposição à mesa do professor e pelo *espelho de sala*. Este é um documento que define em que lugar cada aluno tem a obrigação de se sentar durante todo o ano. Esse espelho da sala é construído no começo do ano letivo pelo professor monitor e o aluno eleito o líder da turma.

Portanto, há certa rigidez, mas precisamos considerar que regras

e normas muitas vezes são burladas, subvertidas ou simplesmente ignoradas. É preciso levar em conta que pessoas estão inseridas nesse aparato e, dessa forma, o funcionamento da escola envolve diversos atores e suas lógicas próprias que, em certa medida, se aproximam ou distanciam do que é normatizado.

Para começar, frequentemente, os alunos chegam atrasados. As salas de aula começam com fileiras na primeira aula e terminam em um emaranhado de carteiras dispostas de formas diversas até a quinta aula. A grande maioria dos alunos não segue o espelho da sala e possuem uma lógica própria de escolha de lugares, a qual todos respeitam dentro de sala. É preciso levar em consideração as atuações dos alunos, professores, funcionários e os demais atores dentro desse ambiente, como indivíduos formadores do espaço escolar.

O acesso à escola é mediado mais por relações de proximidade, como amizade, do que pela utilização do uniforme. O que pode ser, inclusive, entendido como mais seguro. Pois, nesse caso, só entra quem de fato se conhece, sabe que é aluno ou aluna, responsável, funcionário, enfim, não basta ter um uniforme do colégio para entrar. É claro, que essa lógica pode falhar e um estranho com o uniforme conseguir acesso ao colégio, mas a lógica da proximidade e do reconhecimento é predominante a oficial. Algumas vezes, fui ao colégio fora do horário do estágio – para tirar fotocópias ou buscar algum documento – e a

senhora que cuida da portaria – que conheço desde a época que eu estudava lá – nem perguntava o que eu havia ido fazer, apenas abria o portão e me cumprimentava.

Ainda, há de se mencionar que o ritual cívico do Hino Nacional é um fracasso dentro de suas expectativas formais. Geralmente, ocorre na primeira aula, assim que os alunos chegam à suas respectivas salas. O diretor, ou alguma das pedagogas, anuncia pelo interfone para que todos se coloquem em posição de sentido para cantar. O hino é tocado pelo interfone e o que os alunos fazem apenas é ficarem em pé – às vezes, nem todos. Na maioria das vezes, os discentes conversavam durante o hino, se escoravam nas carteiras e nas paredes, faziam piadinhas, não tiravam os bonés, cochichavam, mexiam no celular, dentre outras coisas. Certa vez, alguns garotos faziam “piadinhas” e riam quando um deles soltou em voz alta as palavras “*Heil Hitler!*”. O ocorrido mostra, no mínimo, a ironia, o descrédito e a rejeição de alguns alunos para com o ritual. Do professor que acompanhei, lembro-me de escutá-lo reclamar que o Hino Nacional sempre tocava na aula dele. Era mais uma expressão de inconformidade com essa prática do que uma afirmação literal, já que em cada uma das outras turmas do colégio havia outro professor na mesma situação.

No mês de novembro, o Hino à Bandeira do Brasil também era tocado. Esses eventos tinham um caráter autoritário, percebia-se que

nem os alunos e nem os professores estava interessados em participar. Concretizava-se ali um mito do discurso nacional. Em outro desses rituais, com alunos, professores e demais funcionários reunidos no pátio do colégio, presenciei uma situação na qual uma pedagoga penalizava os professores verbalmente por meio do sistema de som do colégio. Culpava-os por não conseguirem manter os alunos em postura cívica e organizados para o ritual. Frente aos alunos, os docentes ficaram constrangidos como o ocorrido. Ao colocar o hino para tocar, a caixa de som falhou e o que ouvíamos era um barulho chiado e incomodo. O teatro todo foi por água abaixo.

Outra situação recorrente é os alunos saírem da sala em duplas ou em trios. Muitas vezes dizem ao professor que vão para um lugar e acabam indo para outro. Mas não demoram muito a voltar já que a escola é pequena e os espaços de acesso aos alunos são poucos.

Um elemento bastante interessante é que não se toca nenhum tipo de sinal entre as trocas de professores, mas apenas na entrada, no intervalo e na saída. Dessa forma, quando chega o momento preestabelecido, cada professor deve encerrar a aula e trocar de sala por conta própria. Tal método gera menos bagunça e possibilita ao professor finalizar a aula, até mesmo com negociações de tempo com outros professores, sem que o barulho do sinal atrapalhe que ele feche um pensamento ou um assunto.

Juntar tanto os aspectos formais quanto a atuação prática de todos esses atores pode nos dar uma visão mais próxima do que seria realmente a cultura escolar. Segundo Julia,

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em

relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p. 10-11)

Portanto, a cultura escolar abrange mais do que as regras formais e as práticas, mas também o processo de transmissão e socialização do conhecimento. Vejamos como isso se configura nas aulas de sociologia e como o professor da disciplina constrói e desempenha sua prática docente.

Observando o professor e a rotina escolar: questões gerais

Ao longo de 2011 e 2012 acompanhei o mesmo professor de sociologia, que, para fins deste artigo, dou o pseudônimo de Carlos. Frequentei diferentes turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. A oportunidade de estar nas três séries foi frutífera dentro da proposta de minha observação, que era compreender alguns aspectos da prática docente. Por um lado, eu não acompanhei a trajetória de uma turma e a dinâmica desses alunos, mas como o meu foco era o professor dentro do espaço escolar, penso que foi mais rico perceber como era a sua performance dentro de turmas distintas e lidando com temas assuntos distintos.

Geralmente, eu e Carlos chegávamos juntos na sala de aula. Encontrávamos-nos por volta das 07h30min na sala dos professores e

descíamos para o bloco de aula conversando. Em sala, geralmente, eu me sentava em uma carteira próximo aos alunos e ficava fazendo anotações em meu caderno de campo. Os primeiros minutos da aula sempre eram destinados à chamada e, às vezes, ao ritual cívico do Hino Nacional.

O tempo da aula é uma questão importante⁴. Pelo que percebi do professor que acompanhei, ele busca repetir uma performance similar em cada sala de aula, calculada e esquematizada, para controlar a questão do tempo. Porém, na prática as coisas fogem da ordem prevista. Algo que atrapalha esse ritmo na primeira aula é a chegada atrasada dos alunos. O professor deixa de começar a aula para “dar um tempo” até os alunos chegarem.

Ao iniciar a aula, Carlos tinha o hábito de escrever um enunciado ou conteúdo na lousa, como por exemplo, *Formação do Estado Brasileiro* ou *Direitos e Cidadania*. Na maioria das vezes ele utilizava o livro didático *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson

⁴ Vale destacar aqui que, na perspectiva de Victor Turner (1987, 2005, 2008) e Richard Schechner (1985, 2003, 2011), a performance pode ser compreendida como um rito ou evento ritual extracotidiano, ensaiado e temporal. Essa visão difere daquela que entende a performance como uma dramatização cotidiana, como a abordagem interacionista de Erving Goffman (1985). No entanto, existem também tentativas de unir essas duas perspectivas, como a de John Dawsey (1999, 2005), que entende que extracotidiano e cotidiano não são completamente opostos e excludentes, em sua pesquisa etnográfica, este autor constata que uma performance extraordinária pode compor, também, a vida cotidiana.

Dacio Tomazi (2010), e pedia para que os alunos lessem textos. No geral, ela realizava algumas explicações e passava questões para serem entregues ou “vistadas” no caderno. Essa era a dinâmica que Carlos tentava manter no dia-a-dia, mas as variações da mesma eram frequentes. Ao acompanhar, por exemplo, a explicação do mesmo conteúdo em duas turmas de 2º ano distintas, percebi como o professor se identificava e se envolvia muito mais com uma turma do que com a outra.

Era possível perceber, também, certa relação de amizade entre o professor e os alunos. Eles faziam “brincadeiras” uns com os outros com certa frequência. Em um dos últimos dias de aula o professor fez um *slide* com música, fotos dos alunos e da escola e mensagens de amizade. Nesse sentido, o professor procurava fazer algumas “piadinhas” ou tentava ser engraçado para se aproximar dos alunos, muitas vezes sem sucesso e reproduzindo alguns preconceitos. Certa vez, quando ele explicava a divisão social do trabalho em sociedades tradicionais, ele destacou a separação por gênero, “homens faziam determinado trabalho, mulheres faziam outro... quem era gay não fazia nada” (em outra turma ele usou o termo *boiola*). Destaco aqui que as discussões sobre gênero e sexualidade não eram muito problematizadas por Carlos e algumas de suas “piadas” tinham um caráter heteronormativo. Isso evidencia que cada professor tem proximidade

com temas e assuntos específicos de acordo com sua formação e seus interesses, sendo assim, geralmente, atribuem maior relevância a um tema do que a outro. No caso investigado, constatou-se uma maior atenção do professor para com as relações de trabalho e as estruturas econômicas e políticas da sociedade do que com temas ligados à cultura, identidades sociais e minorias.

Além das aulas dentro deste modelo rotineiro, havia também algumas atividades e eventos extraordinários. Com certa periodicidade, o professor utilizava vídeos e filmes para dialogar com os conteúdos problematizados. Acompanhei duas turmas que assistiram ao filme *Querô* (2007), dirigido por Carlos Cortez, para discutir marginalidade e instituições sociais de reinserção. Também havia vários eventos nos quais se desenvolvia atividades extraclasses, tive a oportunidade de acompanhar uma Festa das Nações, uma Feira de Ciências e um evento dedicado ao Dia da Consciência Negra. Nessas situações, o professor desenvolvia atividades de caráter mais prático e lúdico com os alunos, o que era mais uma exigência da escola – devido aos eventos – do que uma proposta de Carlos.

Veza ou outra, o professor experimentava “novos” métodos para chamar a atenção dos alunos. Certa manhã ele utilizou uma cadeira para isso. Os alunos, em geral, se dispersam muito facilmente, e nesse dia, em específico, eles correram todos para a janela pra ver um balão de

uma campanha eleitoral que voava próximo ao colégio. Eu também parei de prestar atenção no professor para observar o balão. Carlos parou de falar, chegou perto de mim e disse “É nessas horas que a cadeira é eficiente”. Ele pegou uma cadeira enquanto os alunos olhavam pela janela e colocou com força em cima de uma carteira, batendo suas pernas contra a madeira para fazer barulho. Os alunos voltaram o olhar para ele e estranharam a situação. Um deles perguntou “Quem vai sentar aí?”. O professor começou então a explicar mais-valia usando como exemplo o processo de produção da cadeira.

A prática docente segue uma lógica própria do professor em diálogo com o contexto de cada turma e as orientações e normas do Estado e da escola. São diferentes fatores que implicam em práticas concretas. Em duas aulas específicas, acompanhei Carlos aplicar o mesmo conteúdo em duas turmas distintas. A comparação é muito interessante. O conteúdo da aula foi o mesmo em ambas, *Estado no Brasil*, no entanto, a performance desempenhada pelo professor difere de uma aula para a outra, essas diferenças podem ser atribuídas, sobretudo, às configurações específicas de cada aula e turma.

Na primeira aula o professor chegou junto comigo às 07h30minh da manhã. Havia poucos alunos e alunas, sendo assim, ficamos conversando enquanto chegavam. Não tardou para que logo a sala estivesse lotada, mas o professor ficou em dúvida se naquela terça-

feira tocaria o Hino Nacional. Ele esperou mais um pouco, mas o hino não tocou. O professor tentou se aproximar dos discentes e atraí-los para a aula com conversas informais e perguntas sobre as férias, alguns poucos correspondiam. Ele parte para a chamada, na qual se vão alguns minutos. Depois, pede para dois alunos irem à biblioteca buscarem o livro didático que irão utilizar e lá se vão mais alguns minutos de espera. Nesse tempo, ele comenta com os alunos sobre a situação de alguns professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Paraná, que estavam sendo demitidos devido ao fechamento de turmas com poucos alunos.

Após uns 20 minutos dessa “introdução rotineira”, ele começa com o conteúdo propriamente dito. Ele usa a lousa apenas para escrever o enunciado do que será feito na aula e pede para os alunos lerem um texto do livro didático sobre a política brasileira. Os alunos começam a ler. Alguns terminam outros não. O professor interrompe com o argumento de que quem não terminou não precisa fazê-lo, pois já dava pra eles terem uma ideia sobre o que se tratava o texto. Para Carlos, era mais importante que eles prestassem atenção na sua explicação naquele momento. Percebo como falta tempo para Carlos poder explorar melhor o conteúdo. O professor faz uma explicação breve, dialoga com os alunos e questiona-os sobre o assunto do texto. Carlos apresenta alguns exemplos que julga conter uma dimensão prática e próxima da

realidade dos alunos. Por exemplo, resgata uma analogia, presente no texto em questão, entre o voto em determinado partido político e a escolha do time de futebol. Com isso, discutia o que ele interpretava como uma falta de ideologias na política brasileira.

Após sua rápida explicação dialogada com os alunos, ele pede que eles respondam duas questões do livro didático e fica andando pela sala, auxiliando quem solicita. Na medida em que eles terminam, ele lê as respostas e faz um visto no caderno. Depois pede para que uma aluna recolha todos os livros e fica conversando informalmente com os discentes até o próximo professor chegar.

Na segunda aula, chegamos um pouco atrasados e tudo é mais corrido. O formato da aula é a mesma, mas algumas diferenças dizem respeito, principalmente, à configuração da turma, que poderíamos caracterizar como mais “enérgica”. Os alunos dessa segunda turma são mais falantes, dispostos a saírem de seus lugares e a fazer barulho – logo que começou a aula, uma aluna deu um grito quando o professor começou apagar o quadro com o conteúdo da aula do professor anterior.

Para chamar atenção para o conteúdo da aula, ele tinha que agir de maneira diferente com essa turma, e me parece que a sua estratégia foi tentar ser mais próximos deles, com paciência, provocações reflexivas e certo “humor” em seus comentários. O conteúdo era o mesmo que o da outra turma – as explicações, as

anotações no quadro, etc. – mas a relação/interação entre professor e alunos tomava outros contornos.

Prática pedagógica: experiência de regência em sala de aula

Em 2011, quando realizava o *Estágio Supervisionado I*, contei para o professor Carlos sobre minha pesquisa com uma população Guarani no Paraná. A partir dessa conversa informal, ele me convidou para dar aulas sobre o tema *populações indígenas* para duas turmas de 3º ano. Foi minha primeira experiência como docente durante o estágio.

Levei assuntos gerais sobre populações indígenas no Brasil, etnia, etnocentrismo, identidade étnica e mudança cultural. O que propus foi mais um debate do que uma aula expositiva. Discutimos estereótipos, políticas voltadas para as populações indígenas e contei sobre a minha pesquisa e trabalho de campo. Percebi que, provavelmente por eu ser alguém de fora, um professor “novo”, eles se interessaram mais do que o comum na aula.

No ano seguinte, no final do *Estágio Supervisionado II*, combinei com o professor que eu daria duas aulas, também para os 3ºs anos, mas agora sobre outro assunto. Trabalhei a temática *poder e política no cotidiano*. Nesse caso, os recursos didáticos que utilizei foram slides com imagens, vídeo, músicas e um impresso com textos e

charges.

Para trabalhar o tema das redes de poder e ação política no nosso cotidiano, propus aos alunos iniciarmos com o que eles conheciam sobre política. Questionei-os sobre o que eles entendiam do assunto. Partimos daquilo que eles conheciam para as noções de *poder* e *dominação* de Max Weber e depois de *poder* e *controle* de Michel Foucault (1985). Levei quatro tirinhas da série *O pequeno travesti*, do cartunista Laerte, para discutirmos sobre o poder e controle exercido pela sociedade sobre nossos corpos e comportamentos. Dentro dessa mesma proposta, assistimos ao vídeo *Era uma vez outra Maria* (PROMUNDO *et al.*, 2006), focando na discussão sobre o controle do corpo e comportamento feminino desde a infância. Em seguida, vimos algumas imagens onde tentávamos identificar relações de poder, por exemplo, na escola, na família e nas expressões artísticas. Para finalizar ouvimos duas músicas, *Cálice*, do Chico Buarque, e *Que país é esse?*, da Legião Urbana. Só consegui aplicar as músicas em uma das turmas devido ao tempo que foi utilizado para cantar o *Hino da Bandeira* na primeira aula.

Estas duas breves experiências didáticas expressam algumas de minhas subjetividades e características pessoais, em outros termos, está muito ligada a elementos com os quais me identifico. Ao longo da graduação participei de dois projetos de iniciação científica e um de

extensão relacionado à temática do patrimônio cultural dos indígenas Guarani Nhandeva no Paraná. Sendo assim, abordar etnicidade e questões indígenas no ano de 2011 tem muito a ver com minha trajetória acadêmica. Por outro lado, trabalhar questões de gênero, sexualidade, política e cotidiano, e utilizar recursos audiovisuais, estão muito ligados às minhas preferências teórico-metodológicas e meus gostos particulares por música e cinema.

Considerações finais

Ao olhar para o professor, evidencia-se um dos focos que nos possibilita investigar o espaço escolar e esclarecer alguns dos seus aspectos. Olhar para as subjetividades nos ajuda a compreender mais do que particularidades. A partir da figura do professor, e de sujeitos específicos, é possível perceber um espaço complexo, permeado por regras, normas, rituais (cotidianos e extracotidianos), dinâmicas específicas e interações entre diversos atores sociais.

As várias atividades realizadas ao longo desses dois anos de estágio, sobretudo, entrevistas, observação e regência, possibilitou algumas consideração sobre as identidades e performances docentes. Deve-se considerar que a atual conjuntura do ensino de Sociologia no ensino médio configura um campo de constantes disputas e

negociações. As possibilidades e estratégias de atuação são amplas. Com as entrevistas e a observação é possível perceber alguns caminhos escolhidos por atores sociais específicos. A cultura escolar, as diferentes configurações e as dinâmicas das aulas, não podem ser desconsideradas nesse quadro. Nesse sentido, as atuações dos professores sempre estão combinadas com as dinâmicas particulares dos diversos espaços escolares.

As subjetividades dos atores – professores –, seus gostos, estilos, preferências teórico-metodológicas e temáticas, entre outras características singulares, são diacríticos na construção e efetivação de práticas. Observá-las possibilita compreendermos como os professores desempenham performances específicas e, na relação com o “outro”, são arquitetadas identidades professorais, imagens e percepções particulares que conferem sentido à professoralidade, ao ser-estar professor.

Referências

CARNIEL, F. **A invenção (pedagógica) da surdez:** sobre a gestão estatal da Educação Especial na primeira década do século XXI. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

DAWSEY, John Cowart. **De que riem os "bóias-frias"?:** Walter

Benjamin e o teatro épico de Brecht em carrocerias de caminhões. Tese (Livre-Docência)–PPGAS/FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. O teatro dos “bóias-frias”: repensando a antropologia da performance. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 15-34, jul./dez. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1985.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOODSON, I. Trajetória para o currículo: história pessoal e política social em estudos curriculares. In: **Educação temática digital**. Campinas, v. 9. N. esp. 2008.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, 2001.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação de mestrado. Unicamp, 2000.

PERALVA, A; SPOSITO, M. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. In: **Revista brasileira de educação**. RJ. N. 5-6, 1997.

PROMUNDO; SALUD Y GENERO; Comunicação em Sexualidade - ECOS; Instituto PAPAÍ; World Education. **Era uma vez outra Maria**. São Paulo: IPPF, 2006. 1 DVD (20 min), color. Programas: AL, BE, CE, MA, MG, PB, PE, RJ, RN, SC.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Anthropology**. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1985.

_____. O que é Performance? **O percebejo**: revista de teatro crítica e estética: estudos da performance. Ano 11, n.12, 2003.

_____. Performers e espectadores - transportados e transformados. **Moringa**. João Pessoa, v. 2, n. 1, jan./jun., 2011, p. 155-185.

STANO, R. Sentidos e espaços da professoralidade. In: **A identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-48.

TURNER, Victor. **The Anthropology of performance**. New York: PAJ Publications, 1987.

_____. **Floresta de Símbolos**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2005.

_____. **Dramas, campos e metáforas**: ação simbólica na sociedade humana. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

Formação acadêmica, participação política e identidades profissionais - histórias de vida de professores de Sociologia em Maringá-PR

Raony Palicer de Lima¹

Resumo: A história de vida tem se apresentado como uma rica ferramenta de pesquisa na área educacional. Desde a década de 90 temos um crescimento na utilização desta metodologia, conforme apontado por Belmira Bueno et al (2006). Pensamos a história de vida na área educacional em consonância com Antônio Nóvoa, pesquisador português que apresenta a riqueza de abordagens possíveis dentro desta perspectiva. A abordagem que apresentaremos aqui é a que Nóvoa chama de “essencialmente teórica voltada para a profissão professor”, com isso dizemos que nosso trabalho estará focado na figura do professor como um profissional e nos aspectos relacionados ao modo que ele concebe essa profissão. Para tanto realizamos entrevistas colhendo a história de vida temática de alguns profissionais desta área e a analisamos à luz da teoria sociológica e pedagógica.

Palavras-chaves: formação profissional; atuação política; história de vida

¹ Graduando de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá. raonypalicer@hotmail.com

Abstract: The life history method has presented itself as an important sourcing tool for education analyzes. Its use has been increased since the 90's according to Belmira Bueno et al (2006). We have the use of this method in education in conformity to Antônio Nóvoa, Portuguese researcher who presents a diversity of approaches from this intellectual perspective. Amongst the many of them, the one we will target in here is called by Nóvoa as “essentially theoretical focused on teaching”, that is to say this essay will focus on the teacher as a professional, in addition to all aspects related to its point of view on such profession. For that we have interviewed teachers about their life histories, collecting and analyzing the data with the sociological and pedagogical theory.

Keywords: Professional formation; political action; life history

Introdução

A Sociologia é uma disciplina em processo de consolidação na grade curricular do ensino médio brasileiro e como tal parte de um processo de luta que se intensifica durante sua inserção nas escolas. Por isso consideramos salutar analisar como o professor se constrói enquanto profissional e enquanto agente político.

Para tanto resolvemos lançar mão de uma ferramenta metodológica em voga nas pesquisas acadêmicas voltadas à figura do professor, a história de vida. Seguimos o referencial de Antônio Nóvoa, pesquisador português que em duas de suas obras apresenta as possibilidades e riscos da pesquisa com história de vida entre

professores. Se em 1988 o autor apresenta a riqueza desse filão inexplorado na obra organizada junto com Mathias Finger “O método (auto)biográfico e a formação”, quatro anos depois Nóvoa mostra-se ressabiado e aponta a necessidade de rigor metodológico ao se tratar do tema em “Vidas de professores”. (BUENO et al, 2006)

As pesquisadoras Belmira Bueno, Helena Chamlian, Cynthia de Souza e Denice Catani levantaram em periódicos, dissertações de mestrados, teses de doutorados e livros publicados na área de educação os trabalhos que utilizaram essa abordagem entre 1990 e 2003. Elas constatam um nítido crescimento, partindo de uma variação de 2 a 4 trabalhos por ano entre 1990 e 1994 que se expande para 14 trabalhos no ano seguinte. Esse nível de produção permanece estável nos anos seguintes, com uma média de aproximadamente 11 trabalhos por ano entre 1995 e 1999. A partir de então se tem um novo salto na quantidade de produções que confiam nesta abordagem, sendo 19 em 2000, 23 em 2001, 20 em 2002, e o auge coincidindo com o fim do período analisado, 30 em 2003. As autoras analisam detalhadamente essa produção, porém estes dados já nos são suficiente para ilustrar a aceitação que essa abordagem teve no campo de pesquisa educacional brasileiro. (BUENO et al, 2006)

Não foram apenas os pesquisadores brasileiros que aderiram à história de vida, houve um crescimento generalizado. Foi este

crescimento que levou Nóvoa a fazer ressalvas quanto a utilização do método, temendo uma banalização desta abordagem com trabalhos poucos rigorosos. Outra tentativa do autor português neste sentido foi a esquematização de tipos de pesquisa de história de vida, relacionando os objetivos da pesquisa com a dimensão averiguada do professor. Temos então três tipos de objetivos: essencialmente teóricos, essencialmente práticos e essencialmente emancipatórios (teórico-prático); e três dimensões: a pessoa professor, as práticas dos professores do professor e a profissão professor. O relacionamento entre os objetivos e as dimensões nos dá nove tipos de pesquisas envolvendo histórias de vida (NÓVOA,1992). Embora não pretenda limitar a pesquisa a essa classificação, o esquema de Nóvoa facilita o trabalho do pesquisador ao esclarecer o horizonte da pesquisa. Partindo desta tipologia nosso trabalho apresenta uma faceta “essencialmente teórica *versus* profissão professor”.

Guita Debert aponta que a principal dificuldade em se utilizar a história de vida como metodologia de pesquisa é a infinidade de possibilidades que cada depoimento abre para os pesquisadores. Segundo a autora não existe ponto de saturação nesta metodologia, pois sempre é possível “[...] mergulhar mais profundamente nas mesmas coisas de forma a perceber novos ângulos.” (DEBERT, 1986, p.145). Pensando em limitar este problema nos focamos em uma história de

vida temática, abordando a formação universitária do professor e seus anos de docência. Realizamos as entrevistas com dois professores de Sociologia do ensino médio público do Estado do Paraná, na cidade de Maringá: O professor Ricardo e a professora Sophia, ambos formados na Universidade Estadual de Maringá, no curso de Ciências Sociais.²

Ricardo formou-se em 2006, sete anos após iniciar seus estudos na universidade, envolto em problemas pessoais e profissionais. Como muitos alunos do período noturno, teve que conciliar estudos e trabalho e, além disso, teve que lidar com um caso de doença e falecimento na família, levando-o a paralisar os estudos durante um período. Essa formação conturbada desembocou em uma carreira não menos movimentada, que coincidiu com o início da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio no Paraná e perpassou problemas com o Núcleo Regional de Educação quanto a distribuições de aulas, lutas pela manutenção da carga horária da disciplina e um concurso para efetivação de professores bastante controverso.

Enquanto Ricardo estava iniciando sua carreira de professor, Sophia iniciava seus estudos em ciências sociais. Sua trajetória foi menos problemática que a de Ricardo, mas não foi livre de turbulências, causadas por certa indecisão quanto à escolha da área e por problemas de relacionamento com alguns professores da universidade. Durante o

² Os nomes dos entrevistados foram modificados.

curso, Sophia tinha dúvidas quanto à sua escolha, dúvidas essas que foram dissipadas ao adentrar a escola como professora, ainda sem ter se formado, em seu último ano de universidade, em 2011. Desde então tem participado das distribuições de aulas para professores temporários e das manifestações e movimentos por melhores condições de trabalho aos profissionais da educação.

Tanto Ricardo como Sophia demonstram a inseparabilidade “do eu pessoal do eu profissional”, apontado por Nóvoa, mostrando que características da subjetividade do professor interferem na sua prática docente, formando assim sua identidade profissional intrinsecamente ligada à sua identidade pessoal. Mais do que isso, esses professores levam para a luta política suas identidades profissionais e pessoais, na medida em que sua atuação em sala de aula infere na busca por melhores condições para si e para os alunos.

Realizamos as entrevistas em circunstâncias diferentes. Enquanto nos aproveitávamos do intervalo das aulas para entrevistar Ricardo, professor que acompanhávamos na disciplina de estágio, a entrevista com Sophia foi realizada em sua casa, de acordo com sua preferência. Mesmo com essas diferenças de cenário houve certo grau de padronização, ambas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos entrevistados e se baseavam em um mesmo roteiro que procurava abarcar detalhadamente a formação dos professores em

seu período de graduação, o início da docência, o início das participações em processos reivindicatórios e a continuidade de suas lutas políticas e atuações profissionais. Embora mantivéssemos estes objetivos tentávamos interferir o menos possível, deixando o entrevistado encadear suas ideias.

Trabalhamos com os conceitos de luta, participação, e movimentação política como sinônimos, embora não desconhecamos suas particularidades, entendemos que para a proposta do trabalho suas semelhanças se sobrepõem. Os conceitos serão por nós utilizados para denotar a inserção dos professores em processos de disputas por projetos de sociedade, ou seja, como “instrumento de legitimação e fortalecimento das instituições democráticas e de ampliação dos direitos de cidadania” (AVELAR, 2004). Lucia Avelar propõe uma síntese dos canais de participação política em três tipos, quer sejam:

“o canal eleitoral, que abrange todo tipo de participação eleitoral e partidária, conforme as regras constitucionais e do sistema eleitoral adotado em cada país; os canais corporativos que são instâncias intermediárias de organização de categorias e associações de classe para defender seus interesses no âmbito fechado dos governos e do sistema estatal; e o canal organizacional, que consiste em formas não-institucionalizadas de organização coletiva como os movimentos sociais,

as subculturas políticas etc.” (AVELAR, 2004, p.225, grifo da autora)

Partindo dessa tipologia, focaremos nossa análise nos dois últimos *canais*, pois os entrevistados não estão filiados a nenhum partido (embora ambos tenham se aproximado da mesma sigla em sua trajetória recente) e não quisemos dar um foco eleitoral para nossa pesquisa, e sim ver suas inserções em outras formas de participação.

A aluna perdida, a professora engajada

A formação de Sophia segue uma mesma linha desde o seu princípio, pautada por sua indecisão e desconhecimento quanto à área escolhida. Ela não conseguiu fugir da sensação de estar perdida ao ter que escolher um rumo profissional, caracterizado pela escolha do curso universitário, que assolam os jovens egressos do ensino médio. Seus pais a deixavam “livre demais”, em suas palavras, sem interferir na escolha e sem dar direcionamento de nenhum tipo, o professor de Sociologia também não a influenciou, por não ser formado na área não soube detalhar como seria o curso e a carreira que a interessava, sendo assim ela optou por Ciências Sociais devido exclusivamente à afinidade com matérias relacionadas a Ciências Humanas.

Essa indecisão perpassará sua graduação, após um início movimentado, no qual teve desavenças com professores e acumulou dependências, Sophia vai se acostumando com a vida acadêmica, progredindo no curso, mas persiste o sentimento de não pertencimento, uma dúvida quanto a escolha realizada que chega ao seu auge no terceiro ano de curso, o qual ela não abandona por não saber o que faria, “já não me imaginava fazendo outras coisas”. Tal crise será solucionada com o início da docência, no último ano de graduação através do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Ao se ver professora ela se realiza profissionalmente, “Nossa, é isso que eu tenho que fazer mesmo!”.

Ela conta que iniciou dando aula em um colégio da periferia de Maringá, famoso por sua precariedade e problemas de violência entre alunos, mesmo assim ela se mostrou animada lembrando esse início e diz ter percebido que não adiantaria ser autoritária, que seria necessário criar uma intimidade, conversar com os alunos para tornar o ambiente e o exercício da profissão agradável. A partir de então não teve mais dúvidas quanto a sua profissão, formou-se e continuou a lecionar com contratos temporários.

Essa intimidade criada com os alunos que a tornou amiga dos mesmos e revelou sua vocação para a profissão levou-a a se aproximar dos debates políticos em torno da escola, primeiro acompanhando as

eleições para diretor dos colégios em que atuava, em um segundo momento se sindicalizando e acompanhando o processo de eleição para o sindicato e finalmente se engajando em lutas dentro e fora da escola, tão diversas quanto a anulação do concurso do SEED promovido pelo edital 017/2013 e a não incineração de lixo em Maringá-PR, ou como a manutenção da carga horária de sociologia e o transporte público.

As lutas fora da escola, como o processo contra a incineração de lixo e o pelo transporte público mais acessível e de qualidade se dão pelo canal organizacional, nascendo de setores prejudicados por essas investidas ou costumeiramente críticos do atual estado de nossa sociedade que se organizam em torno de determinada causa. Mesmo que contando comumente com participação de partidos políticos, estes casos não se caracterizam como um canal eleitoral, pois não se dá no âmbito destes partidos, nem se limitam a ele. Pelo contrário, há união de diversas bandeiras e uma verdadeira organização em torno da atuação.

As lutas dentro da escola, como a defesa da carga horária de sociologia nos currículos do Estado do Paraná, se deram pelo canal corporativo, principalmente pelo sindicato dos professores deste Estado, a APP Sindicato (Associação de Professores do Paraná - *Sindicato* dos Trabalhadores da Educação do *Paraná*). Sophia até nos descreve um caso de organização espontânea dos professores que foi desmobilizada

por essa instituição, acusando-os de formar uma “movimentação paralela”.

Um ponto curioso da trajetória de Sophia é o seu distanciamento das movimentações políticas durante sua formação, segunda ela já “tinha um pessoal bom envolvido” nas lutas sociais dentro da universidade e ela preferiu manter-se fora dos pólos, embora se envolvesse em questões pontuais e engrossava os quadros em movimentações mais organizadas que ganhavam as ruas. Isso demonstra o quanto foi importante o processo de profissionalização, isto é, a partir do momento em que se investe da figura de professora, Sophia passa a se engajar em lutas pela profissão e pela cidade. É a interpenetração da identidade pessoal à identidade profissional, remodelando o modo como Sophia se enxerga e se mostra ao mundo.

O professor Rockeiro, o pai do Clark³

Às entrevistas realizadas com Ricardo foram adicionadas análises de nosso acompanhamento de suas aulas. Este processo enriqueceu o trabalho, pois podemos observar a prática de sua profissão e seu forte relacionamento com os alunos, algo que pudemos retirar

³ O nome do filho do professor também foi substituído, mantendo porém sua característica marcante, quer seja, um nome incomum para os padrões nacionais inspirados em uma figura emblemática das histórias em quadrinhos.

teoricamente do discurso de Sophia, mas que ganha força ao ser observado empiricamente.

Ao finalizar suas aulas, Ricardo tem o costume de gritar “Hey Ho”, ao que é prontamente respondido pela turma, “Let’s go”. Este dueto “à la Ramones” nos mostra sua postura dentro da sala de aula e nos diz muito sobre sua identidade. O “Hey ho, let’s go!” compartilhado com os alunos tem a mesma função que a vestimenta do professor, isto é, demonstra a formação da identidade profissional através da subjetividade do indivíduo professor. A vestimenta, no caso, são calças jeans e camisas estampadas com super-heróis dos quadrinhos. Mais do que um gosto pela expressão artística das HQs, as camisas do professor revelam um significado profundo do indivíduo Ricardo, pois o mesmo batizou seu filho com o nome de um conhecido herói destas histórias, demonstrando um relacionamento bastante significativo deste elemento em sua personalidade. O jeito despojado de Ricardo é levado para dentro da sala de aula, onde com vitalidade juvenil o professor se relaciona com os alunos e com o conteúdo a ser trabalhado.

Assim, entre o roqueiro e o aficionado por quadrinhos se encontra o professor, que passou por uma formação conturbada, entremeada com falecimento na família e desavença com professores, dividindo espaço com o trabalho e só finalizada sete anos após o seu início. Logo no primeiro ano de faculdade, em 2000, Ricardo entrou em

conflito com um professor, tal conflito se alongou por um tempo tendo que ser resolvido por meio de processo acadêmico. Somado a isso seu pai adoeceu gravemente, abalando seus estudos e o posterior falecimento daquele o fez se dedicar mais ao trabalho do que aos estudos, como modo de garantir alguma renda. Nesta época trabalhou com vendedor em loja de ferramentas e como agente de saúde no combate à dengue. Essa sucessão de acontecimentos o levou a trancar o curso, formando-se apenas em 2006.

Uma frase dita pelo professor pode servir para sintetizar tanto sua formação como sua atuação profissional: “não estou entre os mais inteligentes, mas arregajo as mangas”. A frase, um tanto quanto humilde, revela as dificuldades de Ricardo em relação à universidade e à escola, contrabalanceada por seu esforço tanto no sentido físico, do trabalho, quanto no sentido político, nas lutas por conquistas e manutenção dos direitos.

Em 2007 inicia sua jornada em busca de trabalho como professor temporário. Na época, Maringá contava com poucos profissionais formados na área, já que a primeira turma formou-se em 2003 e nem todos buscavam o magistério. Desta maneira o quadro de professores de sociologia era extensamente preenchido com profissionais de outras áreas, por vezes nem sendo áreas afins, como no

caso dos professores com formação na área de exatas que lecionavam Sociologia.

O professor tinha certa flexibilidade no emprego que se encontrava, conseguindo desta maneira se ausentar para participar dos “leilões”⁴ de aulas para professores temporários. Desta forma ele consegue após certa insistência sua primeira aula. Ilustrando seu despreparo o professor nos conta que assumiu essas aulas pela manhã, tendo que ministrá-las pela tarde do mesmo dia, assim o professor pensou em se apoiar no livro didático, pedindo a leitura deste e sanando eventuais dúvidas. O problema é que a aula em questão era em uma instituição de ensino para jovens e adultos, na qual não se utilizava livros didáticos e a metodologia de ensino era diferenciada.

Com essas primeiras aulas vieram às primeiras movimentações políticas. Conversando com a professora que havia disponibilizado as aulas – por estar em licença-maternidade – ele descobriu que ela havia deixado 40 horas/aula, quando só havia chegado à ele 20 horas/aulas. Pesquisando o professor descobriu que as aulas tinham sido redistribuídas internamente e entrou com processo de revisão, o qual ganhou, assumindo assim todas as aulas a que tinha direito.

⁴ As aulas do processo seletivo simplificado são distribuídas semanalmente entre os presentes no dia por ordem de classificação, caso esteja na posição do candidato, mas este não esteja presente ele perde estas aulas e transferido para a última classificação. Este processo é chamado pelos professores de “leilão”.

A partir de então Ricardo se acostumou a averiguar sempre a origem das aulas e a examinar minuciosamente sua distribuição, mais do que isso, ele ligava aos colégios averiguando se o professor de sociologia era formado na área e anotava qualquer erro que encontrava. Ao mesmo tempo, tínhamos outros professores da área fazendo o mesmo trabalho e esses professores foram se conhecendo e conversando, surgindo assim uma rede de apoio entre os professores.

Após o fim de sua licença-maternidade a professora efetiva retornou às suas aulas, fazendo com que Ricardo voltasse a buscar aulas, ele conta que passou o restante deste ano assumindo aulas diversas, um pouco em cada escola, até chegar ao fim do ano e estar desempregado. Com a experiência adquirida no ano anterior foi se tornando mais simples para o professor pegar aulas – pois o PSS contabiliza o período trabalhado como critério de seleção. Até 2011, Ricardo conseguiu pegar aulas com certa facilidade, a rede de professores mantinha-se na vigilância da distribuição e, tirando os comuns problemas de atraso no pagamento, não houve contratempos.

Porém, neste ano ocorreu uma grave falha no processo, com todas as aulas sendo distribuídas antes do processo seletivo. Com isso os professores chegavam aos “leilões” e não havia aula alguma. Foi neste momento que a rede de professores mostrou sua força ao agregar os professores manifestações em frente ao Núcleo Regional de

Educação e em torno de processos de revisão de distribuição de aulas, fazendo com que as aulas retornassem para o Núcleo de Educação e fossem redistribuídas entre os professores. O professor Ricardo foi muito atuante neste movimento, organizando e participando das manifestações.

Assim como Sophia, este professor não participava ativamente no movimento estudantil durante seus anos de formação. Apenas no início da docência, através deste processo de acompanhar e defender a distribuição de aulas para professores temporários, que Ricardo debutou na participação política. Analisando a sindicalização de professores universitários, Marcelo Ridenti (1995) aponta que o Movimento Docente é a “pós-graduação” do Movimento Estudantil, pois uma considerável parte dos ativistas e das demandas migravam de um movimento ao outro. O caso de Sophia e de Ricardo, talvez o caso dos professores da rede pública do Estado do Paraná, não segue essa linha.

Recuperando os termos de Lucia Avelar, no caso de Ricardo a atuação política é ainda mais voltada para o canal organizacional. O professor não poupa críticas ao Sindicato e a professores de outras áreas que não apoiam as lutas dos professores de Sociologia. Segundo ele o Sindicato só se faz presente em causas ganhas para deixar seu nome e os professores de outras áreas estão voltados aos seus próprios interesses e deixariam a Sociologia ser novamente excluída para

angariar mais horas-aula. Entretanto, para Ricardo, resta ainda um aliado importante para os professores da área.

“Nosso apoio está ali dentro”

No final de 2012 o Governo do Estado do Paraná propôs uma mudança na sua grade curricular. Em uma tentativa de melhorar os índices de desempenho em testes como o Prova Brasil, foi proposto o aumento da carga horária das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Para tanto matérias como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia teriam sua carga horária diminuída. Obviamente essa proposta foi vista com maus-olhos pelos profissionais dessas áreas, mas falaremos aqui apenas das áreas de Sociologia e Filosofia, por atuarem em conjunto e ser o espaço de nosso estudo.

Cientes da precarização ainda maior que sofreriam em sua profissão, os professores de Sociologia e Filosofia se uniram e conseguiram se organizar em variados protestos pelo estado. Em Maringá mais uma vez foi importante a rede de professores organizada em torno das distribuições de aulas temporárias, que serviu de para agregar e organizar os professores para além do sindicato.

Ambos entrevistados participaram ativamente dos protestos e paralisações que se estenderam no final do ano. Desta vez, no entanto,

com um diferencial. Ricardo levava aos alunos as últimas informações dos acontecimentos, avisava-os da ameaça da perda de aula e colocando-os a par da conjuntura instigava a participação política dos mesmos. O professor conta que teve seu emprego ameaçado, sendo coagido pela direção a não participar das paralisações. Mesmo os colegas professores de afins das quais mais se esperavam esse suporte, como História e Geografia, se ausentaram, segundo a narração de Ricardo. Isto o levou a buscar ajuda junto aos alunos, o fazendo afirmar enquanto apontava para a sala de aula que “nosso apoio está ali dentro”.

Os alunos responderam ao chamado do professor pressionando a direção e alguns chegaram a participar dos protestos em frente ao Núcleo Regional de Educação. Consideramos que a postura despojada de Ricardo, sua figura de professor próximo aos alunos, tenha sido muito importante para angariar o amparo dos alunos neste momento. Identificados com a figura do professor, os alunos passaram a participar politicamente da defesa deste. Assim, temos também neste momento, uma clara demonstração de relacionamento intrincado entre a identidade pessoal do professor e sua identidade profissional.

Finalmente, o Governo do Estado cedeu às pressões dos professores (e alunos, neste nosso caso específico) e não efetivou a mudança em 2013 como era sua intenção. No entanto, os professores

destas áreas estão em constante sobreaviso, cientes da fragilidade de seu espaço no magistério que tantas vezes já foi suprimido.

Considerações Finais

As histórias de vida destes dois professores nos fornecem detalhes sobre quem eles são e como foram formados. Eles nos contam sobre seus inícios de carreira, suas dificuldades e compartilham suas ferramentas para superá-las. Além disso, ajudam a formar o quadro da situação atual de nossa educação, das lutas políticas em defesa dela e dos ataques que ela sofre. Por fim, mostram a intrínseca relação entre a identidade do professor enquanto sujeito no mundo e identidade do professor enquanto profissional e essa relação envolta em seus processos de disputas políticas.

Ambos os professores tem uma trajetória semelhante, partindo de uma formação acadêmica onde não se dedicavam com empenho exemplar aos estudos (Ricardo por problemas familiares e por ter que dividir o tempo com o trabalho, e Sophia por não estar certa quanto à sua escolha pelas Ciências Sociais), passando pela ausência de participação no movimento estudantil e desaguando em uma prática docente engajada com as lutas políticas da área. Do mesmo modo ambos os professores expõem suas particularidades e idiossincrasias.

Esse, no entanto é apenas um dos quadros possíveis de serem montados. Em um de seus trabalhos mais recentes, Nóvoa (2009) afirma que não há como fazer políticas públicas escolares de dentro da escola, ela deve partir dos professores e deve-se levar em conta suas histórias de vida. Dentro da infinidade de professores, histórias e enfoques, selecionamos por misto de curiosidade, praticidade e inquietação os discursos aqui expostos. Muitos outros deverão ser montados e discutidos para uma escola mais diversificada e abrangente.

Referências

AVELAR, Lucia. Participação Política. In: AVELAR, Lucia; CINTRA, Antonio Octavio. (Orgs.) **Sistema Político Brasileiro: uma introdução**. São Paulo: Fundação UNESP Ed. 2004

BUENO, Belmira, et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). In **Educação e Pesquisa**. Vol.32 n. 2, maio – agosto/2006, p.385-410.

DEBERT, Guita. Problemas relativos à utilização de história de vida e história oral. In: CARDOSO, Ruth; DUNHAM, Eunice Ribeiro. **A**

aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 141 - 156.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de Professores.** Porto Editora.

NÓVOA, Antonio. Professores: o futuro ainda demora muito tempo? In: NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

RIDENTI, Marcelo. **Os professores e ativistas da esfera pública.** São Paulo: Cortez, 1995.

Empoderamento feminino e trajetória de vida: os modelos rígidos do “ser mulher”

Camila Carolina Hildebrand Galetti¹

Resumo: Diversos enfoques teóricos e metodológicos marcam os estudos de gênero. Um deles diz respeito às potencialidades do conceito para entender e analisar as memórias e as trajetórias individuais. Conforme pontuado por Rachel Soihet (2009), a abordagem biográfica permite situar no centro da problemática a experiência social das mulheres, “não como uma essência qualquer que nos confiaria um segredo de uma identidade feminina hipostasiada”, mas com o movimento de um perpétuo e incessante “vai e vem, entre o dado e vivido, o objetivo e o subjetivo, as determinações e as margens de manobra”. Esse artigo tem como objetivo através de entrevistas realizadas com a professora da rede pública e aluna de mestrado, mostrar como se deu sua formação em Ciências Sociais, a sua formação como mulher, durante a graduação, evidenciamos as dificuldades vivenciadas, tendo como fio condutor o casamento, a maternidade e a escolarização, numa perspectiva de gênero.

Palavras-chave: Ciências Sociais; Gênero; Trajetória.

Abstract: Several theoretical and methodological approaches mark gender studies. One relates to the potential of the concept to understand and analyze the memories and individual trajectories. As punctuated by Rachel Soihet (2009), the biographical approach allows us to place the

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Bolsista do Programa institucional de bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

center of the problematic social experience of women," not as an essence that we trust anyone secret of a female identity hypostatized ", but with the movement of a perpetual and incessant " coming and going between the die and lived, the objective and subjective determinations and the room for maneuver." This article aims through interviews with the teacher in public and master's degree student, showing how was your training in social sciences, his training as a woman, during graduation, we noted the difficulties experienced, having as the thread marriage, motherhood and schooling, a gender perspective.

Keywords : Social Sciences, Gender; Trajectory .

Introdução

A educação das mulheres no Brasil é um fato recente. Devido à posição que as mulheres ocupavam na sociedade, a reclusão dentro do lar e o papel que era atribuído a elas, não permitiam que as mulheres tivessem acesso as escolas, muito menos a graduação. No início da Primeira República o positivismo teve muita influência, quer no governo, quer entre militares, em muitos círculos intelectuais e essa ideologia incitou que as mulheres fossem às escolas, estudassem, pois assim elas formariam homens inteligentes para a “nação” brasileira. Com isso, muitas mulheres começaram a estudar, se tornaram professoras e o magistério tornou-se uma profissão majoritariamente feminina.

As mulheres só conseguiram romper as barreiras legais a respeito da educação e da segregação sexual – pois havia escolas específicas para as mulheres, nas quais os conteúdos ensinados eram

totalmente guiados pela ideia de que a mulher tem como função social cuidar do lar e dos filhos; e escolas masculinas - em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários. A partir daí o curso normal secundário passou a ser frequentado intensamente por mulheres, o que possibilitou também a entrada dessas na educação superior. Várias amarras referentes à educação formal e pública das mulheres foram sendo rompidas no transcorrer da história. Com o passar do tempo, a educação se tornou uma ferramenta de empoderamento para muitas mulheres, como é o caso da professora Eliane a qual através de sua trajetória de vida, podemos identificar a diferença que a educação faz na vida das mulheres. E porque não a educação pode se tornar uma ferramenta emancipatória?

Logo que conheci Eliane, percebi que deveria entrevistá-la. Negra, solteira, mãe de uma adolescente e de um menino, foi companheira de um homem durante 10 anos, sem ter casado na Igreja ou no civil. Abriu mão de muita coisa por conta dessa união e após ter acabado esse ‘casamento’, o curso de graduação que antes era um sonho inatingível, se tornou realidade. Mas para que isso acontecesse, ela teve que conciliar trabalho e dois filhos que, na época, eram pequenos. Após se formar, tornou-se professora da rede pública, e ela é do tipo de pessoa que busca compreender qual é o papel da escolarização na vida das mulheres, ver o antes e o depois de um curso universitário,

mestrado, doutorado e etc. A trajetória da Eliane, sem dúvida é muita rica e perpassa por muitas questões as quais dizem respeito como a sociedade na qual estamos inseridas/os possui características do padrão familiar patriarcal, da dificuldade de romper com esse modelo. Muitas mulheres encontram dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho ou muitas vezes serem aceitas pelos seus próprios familiares por fazerem escolhas que questionam esse modelo no qual oprime as mulheres e atribui a elas valores relacionados ao lar, casamento, família, filho e suas vidas passam a girar em torno dessas questões.

Fica evidente que a trajetória de vida dos indivíduos é cheia de histórias que pode deixar claro que alguns padrões socialmente construídos, que parecem que já foram superados, ainda podem estar vigentes. Por exemplo, quando se decide contar a experiência de vida de uma mulher, negra, que após o término de um casamento se sente liberta e impulsionada a voltar aos estudos, em cursar uma faculdade, mesmo com dois filhos e com todas as dificuldades financeiras, percebemos que essa mesma mulher é julgada por querer desempenhar um papel que para muitos ainda não é visto como um espaço no qual a mulher pode ocupar quando se tem dois filhos para criar e sustentar.

O percurso de uma pessoa ao escolher um curso de graduação passa por várias etapas. Tem o antes, o durante e o após estar formada. Principalmente quando se é mulher, separada e se tem uma filha e um filho para criar sozinha, esses são fatores que dificultam que uma

pessoa se dedique a uma graduação e na maioria das vezes é o principal motivo para muitas pessoas não fazer um curso superior, pois possuem uma família constituída e precisam arcar com as despesas da casa, dos/as filhos/as. Nesse texto buscarei mostrar como uma professora de sociologia se percebeu como mulher e o impacto que o curso de Ciências Sociais teve em sua vida, sob o foco de gênero. Através da trajetória da Eliane Oliveira buscarei mostrar que a afirmação de Simone de Beauvoir em seu livro Segundo Sexo (1967) “Não se nasce mulher, torna-se”, é uma afirmativa que faz muito sentido, e o fato de se perceber como mulher faz toda a diferença na vida de uma pessoa.

As trajetórias de vida são histórias ricas, pode nos dizer muito sobre uma determinada sociedade e mostrar que muitos costumes ou modelos ainda estão presentes, não foram totalmente superados, continuam atuando de maneira velada. Para Bourdieu (1996, p.183), a noção de trajetória “conduz a uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”, ou seja, uma história de vida não é uma linha reta, muito pelo contrário, não tem um padrão, é cheia de altos e baixos e oscila conforme os fatos vão se dando.

Diversos enfoques teóricos e metodológicos marcam os estudos de gênero. Um deles diz respeito às potencialidades do conceito para entender e analisar as memórias e as trajetórias individuais, de maneira

a descortinar o universo social, cultural e político das experiências de mulheres. Conforme pontuado por Rachel Soihet (2009, p.47), a abordagem biográfica permite situar no centro da problemática a experiência social das mulheres, “não como uma essência qualquer que nos confiaria um segredo de uma identidade feminina hipostasiada”, mas com o movimento de um perpétuo e incessante “vai e vem, entre o dado e vivido, o objetivo e o subjetivo, as determinações e as margens de manobra”, de maneira que neste social e nas estratégias individuais, insere-se um “projeto e que constrói e reconstrói sem cessar o universo social no qual se afirmam, enquanto sujeitos, os indivíduos e os coletivos”.

Essa perspectiva permitiria ultrapassar a “dicotomia submissão/rebelia” e compreender porque “os binômios entusiasmo/decepção de si/resignação, desvio/conformismo etc, segundo Rachel Soheit (2009), apresentam-se tão próximos nos escritos e nas vidas das mulheres sobre as quais se trabalha”.

Para entender o que é se tornar mulher, precisamos compreender a pressão exercida pelo patriarcado sobre as mulheres até os dias de hoje e de como isso pode ser fator decisivo na forma pela qual a maior parte da sociedade enxerga as mulheres e suas relações, principalmente no que diz respeito ao casamento, maternidade e escolarização.

Apesar dos avanços tidos na concepção do que é ser mulher, dos espaços que as mulheres ocupam na sociedade, o papel de esposa, ou

melhor, de boa esposa, é quesito fundamental para se distinguir se a mulher tem desempenhado seu papel de forma plena – isso em uma concepção patriarcal, machista, que infelizmente a sociedade ainda reproduz e reflete em uma das principais bandeiras de luta das feministas: o fim do patriarcado e do machismo. Para Marillyn Yalom (2002) os papéis sociais de esposa estão diretamente vinculados aos conceitos de casamento e família, os quais são históricos, culturais e políticos. Em outras palavras, em algumas sociedades e culturas são desenvolvidos mecanismos sociais e políticos para transformar as mulheres em esposas “ideais”, as quais são desenhadas e fabricadas nas e pelas relações de gênero.

Nessas relações, o cuidado com os filhos, os afazeres domésticos vem em primeiro lugar. Se a mulher desempenha de forma plena essas funções, ela pode se inserir em outros espaços, como trabalhar, fazer uma faculdade e etc. Mulheres que colocam em primeiro lugar suas realizações pessoais, são mal vistas por muitas pessoas que reproduzem o machismo, é como se ela não tivesse o direito de ter vontades, sonhos, ambições e que sua função de ser uma boa dona de casa e mãe são os principais quesitos esperados delas.

Outro aspecto que chama atenção é o impacto que a educação, a escolarização causa na vida e nas relações de muitas mulheres, a educação pode se tornar uma ferramenta de emancipação, pois esse

questo pode desencadear vários outros fatores que faça das mulheres, indivíduos mais independentes.

Tendo em vista os aspectos levantados, através de entrevistas com a professora da rede pública e aluna de mestrado, buscarei mostrar como se deu sua formação em Ciências Sociais, a sua formação como mulher, no durante e após a graduação, evidenciamos as dificuldades vivenciadas, tendo como fio condutor o casamento, a maternidade e a escolarização, numa perspectiva de gênero.

1.1 Trajetória de vida: a ruptura de um modelo de “ser mulher”

Eliane, 40 anos, negra, mãe de uma menina e um menino, separada, formada em Ciências Sociais, foi professora da rede pública durante 1 ano e 3 meses, atualmente é bolsista do programa de mestrado, estuda sociologia da educação. Na primeira entrevista realizada com ela, a sua fala inicial é: “Nunca quis me casar, como de fato nunca me casei no civil e na Igreja. Para mim, **até hoje vestido de noiva e alegoria de carnaval são a mesma coisa**”. Essa associação deixa claro que para ela, o ritual do casamento na Igreja conforme os padrões socialmente construídos é algo vago e sem importância.

Antes de ela ter um conhecimento mais acadêmico, se achava ‘estranha’, pois foi criada para casar, ter filhos, ser dona de casa, conforme os padrões tradicionais, de família, mas não seguiu esses

preceitos. Apaixonou-se, foi morar com seu companheiro em Fortaleza (CE), teve uma filha e um filho. Ela tinha 19 anos quando resolveu juntar-se ao seu companheiro. Ela menciona que passou 8 anos de sua vida, sendo “mulher do marido”, cuidava da alimentação dos filhos, do marido, da casa, é como se ela tivesse se anulado e passado a viver para os outros – seu maridos e filhos. Eles se conheceram em Maringá, mas como a família dele era de Fortaleza, eles se mudaram. Primeiro para Fortaleza, depois para Sobral (CE). Eliane abriu mão de ficar perto de sua família no Paraná, para viver em outro estado perto da família de seu marido.

Segundo ela, o Nordeste é muito influenciado pela religiosidade, devotos de São Francisco, e o machismo é candente em pleno século XXI. O papel da mulher é muito limitado e definido no estilo patriarcal. Quando Eliane se separou, ela ouviu diversas coisas a respeito de seu papel de mulher no seu casamento, pois mesmo que seu ex-companheiro havia a traído, muitas pessoas questionaram sua conduta como esposa, como se ele não tivesse desempenhado bem sua função de mulher e tivesse o dever de ter feito alguma coisa para segurar o casamento, o marido. Esse discurso ela ouviu no Ceará e ouviu no Paraná também.

Quando retornou à Maringá, sua mãe a disse que não tinha como se posicionar a favor de sua filha, pois ela não sabia o que ela tinha feito no casamento, ou deixado de fazer para que seu marido chegar ao ponto

de arrumar outra mulher dentro do casamento. Com isso, percebemos que a mulher é pressionada o tempo todo em suas relações, principalmente dentro da estrutura familiar. Sua mãe reflete o que a sociedade impôs a ela, reproduz o ideário do patriarcado, que a mulher deve servir o seu marido e ser uma boa esposa e dona de casa, pois sendo assim seu marido não terá motivos para procurar outras mulheres. Caso ele procure, isso significa que sua esposa falhou em algum momento, não desempenhou bem seu papel de mulher no casamento.

Na concepção da Eliane, quando ela se separou parece que resgatou todo um ideal da juventude de escolarização e considera que foi por conta do divórcio que deu o “ponta pé” inicial para a vida acadêmica. Percebeu que a construção de família na qual ela estava inserida, era totalmente tradicional e não queria isso para ela. Queria viver a vida dela independente de qualquer laço tradicional familiar. Quando saiu do casamento, retomou as rédeas de sua vida, voltou a fazer planos e correr atrás deles.

Após retornar à Maringá uma nova fase iniciou em sua vida. Tornou-se uma chefe de família, pois seu marido havia ficado no Ceará e o contato com seus filhos era quase nulo, sem contar que não pode contar financeiramente com a ajuda do mesmo, tendo que trabalhar para sustentar sua filha e seu filho que ainda eram pequenos quando ela se separou. Mesmo com as dificuldades financeiras, ela resolveu prestar vestibular e estudar. Passou em Ciências Sociais na Universidade

Estadual de Maringá e foi desafiada a dar conta de cuidar dos dois filhos, da faculdade e do emprego.

Quando ela entrou na graduação seus filhos eram novos, tinham 4 e 5 anos. Durante o dia ela trabalhava e seus filhos ficavam na creche o dia inteiro. No período da noite, ela ia para a faculdade enquanto os seus filhos ficavam na casa da avó, pois ela cuidava dos netos todas as noites para que a Eliane pudesse estudar. Talvez se ela tivesse outra percepção de mundo isso seria mais complicado, ficar longe dos filhos durante o dia e a noite para trabalhar e estudar seria algo inaceitável, pois não estaria desenvolvendo “fielmente” sua função de mãe, de estar perto. Independente dos filhos serem pequenos ou adultos o importante para Eliane era traçar esse caminho e hoje segundo ela, isso reflete nos filhos, na concepção de mundo que seus filhos criaram. Seu filho, que hoje está estudando no ensino médio, já elaborou o que quer fazer quando acabar os estudos e sua filha, que está terminando o ensino médio, já tem em mente que quer prestar um vestibular e fazer um curso de graduação. Eliane acredita que de certa forma a sua trajetória influenciou na vida de seus filhos, por conta do que ela passou para que pudesse se formar. Durante 5 anos, saía de manhã de casa para trabalhar e chegava após as 23 horas em casa.

Durante a entrevista, Eliane relata que em sua família faltava uma herança familiar acadêmica: Ela é a única da família a entrar na graduação e se formar. Por ser a única que fez graduação, no início era

visto pela família como a ovelha negra, a sem juízo, nunca compreendiam o porquê de estudar tanto, não aceitavam o fato de Eliane ter filhos e querer estudar, principalmente a sua mãe, pois apesar de ajudar sua filha, cuidando dos seus netos, ela tinha uma posição bem clara diante a situação: ela dizia que a função da mulher é cuidar dos filhos e do lar, não tem porque estudar sendo que tem filhos para criar.

1.2 Casamento e maternidade: modelos rígidos de “ser mulher”

Ser mulher perpassa por várias condições, que foram socialmente construídas há muitas décadas. No século XIX a diferença entre os sexos é retomada com a descoberta da biologia e medicina. Perrot (1988) diz que esse discurso naturalista, insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. Segundo a teórica feminista Tania Navarro Swain (2000), a história ocidental naturaliza as relações e funções atribuídas a homens e mulheres através da ideia de que o corpo biológico – natural está ligado com o papel social – cultural dos indivíduos, recriando-as e desenvolvendo uma política de esquecimento que apagar o plural e o múltiplo do humano, ou seja, a hierarquia social se baseia nas diferenças biológicas para se organizar. As mulheres na sociedade patriarcal estão reduzidas ao corpo, sexo e

matriz, Simone de Beauvoir² comentou que (...) “ela foi engendra na generalidade de seu corpo, não na singularidade de sua existência”, ou seja, sua famosa frase que é reproduzia o tempo topo “Não se nasce mulher, torna-se”, sem dúvida define bem o que é ser mulher ou ser homem, pois os modelos de masculinidade e feminilidade são definidos pela sociedade, através da forma de se comportar, de falar, de vestir dentro dos parâmetros do patriarcado.

Segundo a lógica patriarcal, é como se o homem tivesse nascido para lidar das questões públicas, se envolverem com política, ter o poder. A mulher, pelo contrário é feita pela piedade e o interior. Foram entregue as mulheres os afazeres domésticos – dentro de certos limites, a família, a casa, o núcleo da esfera privada.

O casamento no século XIX era tido como o ápice na vida de uma mulher, ela deixava de pertencer ao pai e passava a pertencer ao seu marido, o qual tinha a função de representar a família, administrar os bens comuns e aqueles trazidos pela esposa e fixar o domicílio do casal. Prescrevia-se, ainda, que a mulher não podia trabalhar sem a permissão do marido e autorizava-se a que ele recorresse à força e violência masculina contra os “excessos femininos”. Enfim, a ela, a esposa cabia a identidade doméstica; a ele, a pública, para desempenhar o papel de provedor da família (PRIORE, 2005, p. 245-246). Como

² BEAVOUIR, Simone de. *O segundo sexo*, volume II. Editora Difusão europeia do livro, 1967.

ponderou Ana Silva Scott (2012, p. 16), “Na ordem patriarcal, a mulher devia obedecer a pai e marido, passando da autoridade de um para o outro através de um casamento monogâmico e indissolúvel. O domínio masculino era indiscutível”.

Dentro dessa ordem patriarcal, a maternidade é um aspecto fundamental para que a mulher torna-se mulher ‘de verdade’, a fertilidade, o fato de procriar há faz uma boa esposa dentro dessa lógica. É para este aspecto que Maria de Fátima Araújo indica que:

O amor e o casamento, tal como o conhecemos hoje, surgiu com a ordem burguesa, mas só ganhou feição a partir do século XVIII, quando a sexualidade passou a ocupar um lugar importante dentro do casamento. O amor, no sentido moderno de consensualidade, escolha e paixão amorosa, não existia no casamento, sendo, em geral, vivenciado nas relações de adultério, e a sexualidade não era vivida como lugar de prazer, sua função específica, era a reprodução (ARAÚJO, 2002, p.2).

Ou seja, uma das principais funções da mulher dentro do casamento é a reprodução. Badinter (1980) em seu livro “Um amor conquistado: O mito materno”, diz que:

A definição, carregada de pressupostos ideológicos, do Larousse do século XX (edição de 1971), que descreve o instinto materno como "uma tendência primordial que cria em toda mulher normal um desejo de maternidade e que, uma vez satisfeito esse

desejo, incita a mulher a zelar pela proteção física e moral dos filhos", pois acredito que uma mulher pode ser "normal" sem ser mãe, e que toda mãe não tem uma pulsão irresistível a se ocupar do filho (BADINTER, 1980).

Nesse contexto percebemos que uma mulher que não tem o desejo de ser mãe, não é 'normal', não é mulher de verdade, ou seja, não está desempenhado o seu papel fundamental. Percebemos que até hoje, essa pressão que é feita às mulheres sobre a maternidade continua forte, é como se as mulheres antes de qualquer coisa tivessem que pensar em ter filhos, cria-los, viver em função deles suas vontades, e profissão ficam em segundo plano, só se pode pensar nisso depois de assumido o papel de mãe.

Se Eliane pensasse nessa lógica, ela não teria feito graduação, pois quando entrou na faculdade já estava separada, seus filhos eram pequenos, trabalhava durante o dia enquanto seus filhos ficavam na creche. À noite, quando Eliane ia para a faculdade, seus filhos ficavam sob os cuidados da avó materna. Essa situação, segundo ela, era questionada com frequência pela sua mãe, na lógica desta, ela deveria ter feito alguma coisa para 'segurar o casamento' e manter a estrutura familiar intacta. Mas as circunstâncias e principalmente as decisões tomadas pela Eliane, fizeram que a história fosse diferente.

Para Eliane, toda essa dificuldade em se formar em Ciências Sociais, foi válida, hoje ela mantém sua casa através da graduação que

fez, visualiza para o futuro uma perspectiva de vida melhor. Ela não pensa em parar de estudar.

2.1 Pedagogia Feminista: uma ferramenta emancipatória?

Historicamente, o processo educativo tem sido marcado por práticas que reforçam a educação sexista e o patriarcado. Mas para questionar essas práticas, a Pedagogia Feminista propõe uma reflexão e práticas voltadas para o empoderamento feminino e emancipação de mulheres, desconstruindo paradigmas que tendem a levá-las a submissão, inviabilizando suas práticas (LOURO 1997).

Essa metodologia de trabalho parte do pressuposto que vivemos em uma sociedade que reforça as diferenças de gênero, no qual as mulheres se encontram em um patamar inferior aos homens, o sistema capitalista reproduz essa lógica, no entanto, uma série de mudanças é necessária para reverter essa lógica, (mudanças no que tange a política, a cultura, a economia) a intencionalidade da Pedagogia Feminista é tornar as mulheres precursoras de suas próprias histórias através da educação. Essa metodologia questiona o dualismo que permeia as atuais relações entre homens e mulheres, como afirma Louro (1997, p. 112-113):

A lógica subjacente a esta proposta se assenta em
alguns dualismos “clássicos”:

competição/cooperação:
objetividade/subjetividade;ensino/aprendizagem;hierarquia/igualdade; - dualismo em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para a concepção feminista.

Propõe a valorização das vozes femininas, para Louro (1997), as situações de aprendizagens, são momentos privilegiados em que todas/os são levadas/os a construir conhecimento de forma cooperativa, no entanto a Pedagogia Feminista pretende ser emancipatória, pois visa à conscientização, a libertação e a transformação das sujeitas e de sua realidade.

Nesse contexto, sem dúvida a educação torna-se uma ferramenta importante para que as mulheres tornem-se precursora de suas histórias e tenham perspectiva de uma vida para além das limitações que o patriarcado impõe. Como é o caso de Eliane, que após o término de seu casamento de 10 anos, voltou aos estudos, cursou uma graduação, está terminando uma pós-graduação e encontra-se em total independência financeira, e ainda por cima, mantém uma filha e um filho. Ela própria, em seu depoimento afirma que sua vida é marcada por dois momentos: o primeiro é a vida de dona-de-casa, esposa, que se preocupava em fazer as vontades do marido, cuidar dos filhos: e um segundo momento; no qual ela se ‘libertou’ das amarras de um casamento que só reforçava

o patriarcado, no qual sua voz, suas vontades estavam anuladas como indivíduo, como mulher.

Tendo como base os aspectos mencionados aqui, no que diz respeito à educação e a trajetória de vida das mulheres, o caso de Eliane nos possibilita pensar que as trajetórias de vida das mulheres, são modificadas conforme vão se inserindo no âmbito escolar, na graduação e essa inserção abre portas, podendo ocasionar em uma independência e um rompimento de padrões socialmente construídos.

Referências:

ARAÚJO, Maria de Fátima. *Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações*. V.22 n.2 Brasília jun. 2002.

BADINTER, Elizabeth. *Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno*. Editora Nova Fronteira, 1980.

BEAVOUIR, Simone de. *O segundo sexo*, volume II. Editora Difusão europeia do livro, 1967.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (Org.) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

HAHNER, June. *A mulher no Brasil*. Editora Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis - RJ, Vozes, 1997.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: Operários, Mulheres, Prisioneiros*. Ed. Paz e Terra, 1988.

PINSKY, Carla Bassanezzi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. SP: Contexto, 2012.

PRIORE, Mary Del. *História do amor no Brasil*. SP: Contexto, 2005.

SCOTT, Ana Silva. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: *Nova história das mulheres no Brasil*. PINSKY, Carla Bassanezzi; PEDRO, Joana Maria (Org.). SP: Contexto, 2012.

SOIHET, R. Carmen Dolores: as contradições de uma literata da virada do século. *La manzana de la discordia*, v. 4, p. 33-42, Dic. 2009. Disponível em: <<http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V4N2/art4.pdf>>. Acesso em: abr.2013.

SWAIN, Tania Navarro. *Feminismos: Teorias e perspectivas*. Revista Textos de história da pós-graduação em História da UnB, vol.8, números 1-2, 2000.

YALOM, Marilyn. *A história da esposa*. Da virgem Maria a Madona. O papel da mulher casada dos tempos bíblicos até hoje. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

A Construção da Indisciplina: um estudo exploratório sobre as possibilidades de compreensão da indisciplina escolar enquanto construção social

Isadora Coutinho Moraes¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo explorar o fenômeno da indisciplina discente enquanto uma construção social que tem origem nas interações que se dão no ambiente escolar. Garcia (2006) afirma que o fenômeno da indisciplina escolar está associado a um modo de produção social de crenças e esquemas de pensamento sobre a escola, o aluno e o professor. Dessa forma, estudar a maneira como os professores pensam a indisciplina pode nos auxiliar a compreender como pensam a escola e seus atores. A partir de entrevistas feitas com um professor do ensino básico sobre indisciplina escolar e, empregando alguns dos pressupostos presentes na abordagem interacionista do fenômeno do desvio desenvolvida por Becker, buscamos analisar como o entrevistado constrói suas crenças sobre a escola e a relação professor-aluno e de que forma tais crenças influenciam a rotulação do comportamento dito “indisciplinado”.

Palavras-chave: Indisciplina; Professor; Interacionismo Simbólico

Abstract: This article aims to explore school indiscipline as a social construction which comes from the interactions at the school

¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

environment. Garcia (2006) states that school indiscipline is associated with models of social perception about the school, the student and the teacher. As a result, to study the way teachers think about indiscipline could help us understand how they build their conceptions about school and its actors. We try to analyze the way that the teachers build their beliefs about the school and the teacher-student relations and in which way that influences in the assignment "undisciplined" label on students by interviewing a teacher.

Keywords: Indiscipline; teacher; Symbolic Interactionism

Introdução

Entre as diversas causas atribuídas ao mau desempenho dos alunos em idade escolar e ao esgotamento dos professores que trabalham com a educação básica, está a indisciplina discente. De acordo com Aquino (2011), o fenômeno surge no Brasil como tema específico de pesquisa a partir dos anos 90, dando origem a diversas publicações na área da Educação, Linguística, História, Serviço Social e Sociologia.

Destacamos, entre os diversos enfoques a partir dos quais o tema da indisciplina escolar tem sido estudado, o recorte privilegiado por autores como Garcia (2009) e Oliveira (2004); isto é, o modo como a indisciplina é pensada pelos professores. Estes estudos investigam a percepção dos docentes sobre as manifestações de indisciplina com as

quais lidam em seu cotidiano, buscando apreender, assim, a forma como esses profissionais refletem sobre suas práticas em sala. Privilegiaremos, neste artigo, a análise proposta por Garcia (2006), que tem como objetivo investigar como os professores elaboram suas concepções sobre disciplina e indisciplina e como essas concepções refletem crenças sobre a escola e o aluno. Partimos, portanto, da ideia de que os comportamentos considerados como indisciplinados são assim denominados segundo um conjunto de crenças, em função de um modo de leitura socialmente elaborada, uma construção social própria da escola (GARCIA, 2006).

Dessa forma, buscamos explorar a indisciplina escolar enquanto fenômeno que tem origem nas interações sociais que se dão no ambiente escolar, interações estas que incluem desde a definição do que se considera indisciplina até a forma de lidar com suas manifestações. Fazemos, assim, as seguintes perguntas: Qual o conjunto de crenças que orientam a rotulação do comportamento dito indisciplinado? Quais maneiras de “lidar” com este comportamento surgem a partir desta rotulação? Em suma, como o modo de leitura do fenômeno da indisciplina feito pelos professores influencia a forma como esta acontece? Para isso, empregamos a perspectiva interacionista desenvolvida por Becker na obra *Outsiders* (1963), buscando trazer suas contribuições sobre o fenômeno do desvio para compreensão do fenômeno da indisciplina escolar.

As reflexões sobre a definição do que é indisciplina, as crenças subjacentes a essa rotulação e o modo de lidar com suas manifestações por parte do docente envolvido com a educação básica, se deram a partir de entrevistas feitas com um professor que leciona a disciplina de Sociologia em três colégios estaduais da cidade de Maringá. As entrevistas, semi-estruturadas, buscaram apreender o que o professor entende por disciplina e indisciplina escolar, como se dão suas manifestações em sala e fora dela, como interage com essas manifestações e quais suas expectativas em relação aos alunos no que se refere à disciplina. As entrevistas foram coletadas durante o período de observação e acompanhamento das aulas para a realização do estágio de licenciatura em Ciências Sociais.

A Noção de “Desvio” em Becker

Publicada pela primeira vez em 1963, a obra *Outsiders*, de Howard Becker, inaugurou uma nova forma de olhar para o fenômeno do desvio social. Os estudos publicados sobre o assunto até então encaravam o indivíduo “desviante” - prostitutas, criminosos, delinquentes... -, ora por uma perspectiva de patologia, buscando isolar as características físicas e mentais que os predispuham a cometer atos desviantes, ora por um viés mais sociológico, que concebia o desvio puramente como consequência de disparidades econômicas e sociais. A

primeira vertente reunia pesquisas que associavam os atos contraventores e antissociais a “falhas de personalidade” ou a determinados traços de comportamentos, como alcoolismo, uso de drogas e má conduta sexual, enquanto a segunda atribuía o surgimento dos “desviantes” à disparidade entre o que lhes haviam ensinado a almejar e sua real possibilidade de alcançar estes prêmios – como no caso dos jovens americanos da classe trabalhadora, que, ao se depararem com a existência de empecilhos socialmente estruturados que os impediam de concretizar os sonhos de mobilidade social, recorriam a métodos desviantes de mobilidade (BECKER, 2008).

Ambas as vertentes excluem de suas análises o processo de julgamento e acusação do indivíduo desviante. Ao buscarem nos próprios indivíduos infratores as “causas” de seu comportamento, estes estudos agem como se o desvio fosse uma característica inerente ao infrator, quando é, na verdade, a consequência da aplicação de uma regra e da punição daqueles que não a seguem. Ignoram, portanto, que os grupos sociais criam o desvio ao criarem as regras que constituem o desvio, ao aplicarem-nas a pessoas particulares e marca-las como outsiders: o desviante é, assim, aquele a quem tal marca foi aplicada com sucesso (BECKER, 2008).

Becker, ao contrário, sugere que a rotulação do comportamento desviante e seus processos de julgamento estão intimamente ligados à própria constituição do fenômeno do desvio (BECKER, 2008). Afinal,

“tornar-se” um desviante implica ser reconhecido como tal, e este processo de reconhecimento abrange uma série de contingências sociais. O que Becker sugere é que o estudo destas contingências envolvidas na rotulação do comportamento desviante seja incorporado às análises sobre o desvio. Dessa forma, a questão “o que leva determinada categoria de indivíduos a engajarem-se em comportamentos desviantes?” deve ser substituída por: “quais os processos políticos que levam determinado grupo a conseguir impor sua classificação sobre o que deve ser entendido como desvio?”, “o que um indivíduo precisa fazer para ser rotulado como desviante?” e, por fim, “quais as consequências dessa rotulação?” (MOURA, 2009). Em suma, deve-se perguntar: quem acusa quem e de quê? (MISKOLCI, 2005).

Para demonstrar que o desvio e a infração não são categorias fixas, “qualitativamente distintas” (BECKER, 2008, P. 17), o autor argumenta que os comportamentos assim denominados variam em cada grupo, e que, da mesma forma que nem todos os indivíduos que cometem atos de infração são assim rotulados, nem todos os que são assim rotulados cometeram, de fato, uma infração. Logo, se a categoria dos “desviantes” carece de homogeneidade e deixa de incluir todos os casos que lhe pertencem, não faz sentido encontrar fatores comuns de personalidade ou situação de vida que justifiquem o suposto desvio (BECKER 2008).

Dessa forma, ao conceber o fenômeno do desvio como resultado, antes de tudo, da imposição de um rótulo, o autor torna visível a existência de grupos que detém o poder de fazer tal imposição, algo que permanecia oculto nas análises anteriores sobre comportamento desviante. Desnaturaliza, também, os valores segundo os quais essa rotulação é feita. Assim,

“As pesquisas desenvolvidas por autores como Goffman e Becker conseguiram superar o que parecia ser uma conformação dos estudos sociológicos às premissas e, sobretudo, aos objetivos sociais de normalização e controle. A teoria da etiquetagem inaugura uma abordagem em que os comportamentos rotulados como desviantes não são o foco da investigação, antes o meio pelo qual certos grupos sociais detém o poder de rotular outros como desviantes.”

(MISKOLCI, 2005, p. 29)

A Construção Social da Indisciplina Escolar

Vimos que a abordagem interacionista do desvio inaugurada por Becker incorporou o processo de rotulação e julgamento do indivíduo desviante na análise desse fenômeno. Veremos, agora, como esta teoria pode ajudar a pensar o fenômeno da indisciplina escolar.

Retomando Berger e Luckmann (1991) e seus escritos sobre a construção social da realidade, Garcia (2006) afirma que a interação social nas escolas dá origem a “esquemas de pensamento” sobre a escola, o professor, o aluno e seus respectivos papéis, formas de conduta, identidades, etc. A própria noção de escola é, assim, pensada através de “esquemas de pensamento” que nela se articulam socialmente, e pode ser entendida como fruto de tais esquemas (GARCIA, 2006). Em outras palavras, os indivíduos criam, na interação social que se dá nas escolas, “modos de leitura” sobre a escola e seus sujeitos, e passam a pensá-la e orientar suas ações através de tais esquemas.

Da mesma forma podemos pensar a indisciplina escolar. Se as interações na escola dão origem a crenças sobre a escola, o professor e o aluno, estas crenças são a base para se pensar a indisciplina. É através delas que se define o que se considera indisciplina escolar. Assim,

“as noções de indisciplina, suas expressões e seus sentidos [são] inseparáveis dos nossos esquemas de pensamento sobre o que é a escola, professor, aluno, relação professor-aluno e assim por diante [...] o que os educadores pensam sobre a indisciplina escolar seria inseparável do modo como pensam a escola e a si mesmos”.

(GARCIA, 2006, p. 3004)

O autor propõe, assim, pensar a indisciplina escolar como algo socialmente construído no contexto mais amplo de outras noções socialmente construídas (GARCIA, 2006). Esta abordagem produz uma inversão em relação aos trabalhos que buscam as causas do comportamento indisciplinado nos próprios alunos, e neste sentido, podemos pensar a teoria desenvolvida por Becker como complementar a ela: ao atribuir o fenômeno da indisciplina, entre outros fatores, à construção social de esquemas de pensamento dentro da escola, e sugerir que tais esquemas orientam tanto a definição do que se considera indisciplina quanto o modo de lidar com suas manifestações, a perspectiva apresentada por Garcia desloca o foco dos indivíduos transgressores para o processo através do qual se define o comportamento transgressor. A noção de que os esquemas de pensamento originados nas interações da escola são um dos fatores que dão origem a indisciplina vai ao encontro da ideia que orienta toda a teoria da rotulação desenvolvida por Becker, de que “uma situação dada é o resultado de interações entre os agentes” (MISKOLCI, 2005, p. 47).

Assim, a perspectiva proposta por Garcia sugere a análise do processo de definição do comportamento indisciplinado e das crenças que dão origem a esta definição, tal qual o faz Becker ao propor que o estudo do desvio incorpore a análise do processo de rotulação do comportamento desviante, ao invés de se concentrar nos motivos que

levam determinados indivíduos a engajarem-se em atividades desviantes.

Dessa forma, ainda que o sistema de valores e crenças que os professores possuem sobre a escola e seus sujeitos não sejam os únicos elementos que produzem a indisciplina – que existe *não só* como criação daqueles envolvidos no cotidiano escolar - este sistema de crenças possui um importante papel na criação social do fenômeno. Para além da investigação das causas que levam ao comportamento indisciplinado, é preciso investigar o processo de construção da noção de indisciplina – isto é, quais os esquemas de pensamento que dão origem a esta noção?

Para Garcia, este conjunto de esquemas de pensamento deve ser investigado também em suas implicações (GARCIA, 2009). Isto por que:

“O modo como a indisciplina está sendo pensada entre professores pode nos auxiliar a compreender suas ações. [...] Como bem observou Lenoir (1998, p. 48), as representações dos professores nos informam sobre como pensam suas práticas, além de exercer um papel importante na orientação de suas ações.”

(GARCIA, 2009, p. 315).

Em outras palavras, deve-se investigar como suas crenças sobre indisciplina influenciam a forma como organiza seu trabalho em sala.

Tendo em vista, portanto, a possibilidade de investigar como a interação social nas escolas dá origem às crenças sobre a indisciplina, e como os esquemas através dos quais a indisciplina é pensada exercem um papel importante na construção social desse fenômeno, procuramos analisar as crenças de um professor de ensino médio sobre a indisciplina escolar, buscando responder às seguintes perguntas: o que o professor entende por indisciplina? Quais crenças sobre escola, aluno e professor se revelam em seu discurso ao falar sobre indisciplina? Essas crenças influenciam a forma como organiza seu trabalho em sala?

Cabe lembrar que nosso objetivo não é realizar uma análise interacionista do fenômeno da indisciplina escolar, investigando pormenorizadamente as etapas que levam alguns indivíduos a receberem o rótulo de “desviantes”, mas sim direcionar o foco de nossa investigação para as crenças em torno das quais tem origem a rotulação do comportamento “indisciplinado”.

O professor entrevistado, contratado em regime temporário por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), leciona a disciplina de Sociologia em três colégios da rede estadual de ensino do Paraná desde 2006. As entrevistas, semi-estruturadas, foram coletadas durante o período de observação das aulas para a realização do estágio de licenciatura em Ciências Sociais.

Ao ser questionado sobre suas expectativas em relação aos alunos no que se refere à disciplina em sala de aula, o professor

destacou, como comportamentos desejados, a ausência de conversas paralelas com os colegas durante as explicações e as “demonstrações de interesse” na aula (perguntas e comentários feitos para o professor sobre o tema que está sendo trabalhado). Em contrapartida, os comportamentos indesejados seriam as conversas paralelas durante a aula (apontada como um tipo de indisciplina “mais inocente” (entrev.)) e a apatia, o desinteresse, que se traduzem na recusa em realizar as atividades propostas (destacada como um tipo de indisciplina “mais problemática” (entrev.), mais difícil de lidar). Essa afirmação vem acompanhada da ressalva de que estar na condição de aluno é algo que naturalmente dificulta o comportamento desejado:

“Só que na verdade, todos nós almejamos interação [...] quando o professor troca de cadeira com o aluno, o professor se transforma em aluno, parece que quando você se coloca na condição de aluno seu comportamento muda [...]. Aluno é aluno.”
(Entrevista professor)

O professor cita como exemplo as reuniões pedagógicas do colégio, nas quais os professores têm dificuldade de ficar em silêncio e precisam ser constantemente “chamados a atenção”. Isto por que:

“a indisciplina ela *está* no processo de aprendizagem, porque é muito difícil domar os nossos comportamentos, é claro que a gente tem que

tentar ser cada vez mais disciplinado [...], mas a indisciplina existe e ela sempre vai existir.”
(Entrevista professor)

A indisciplina discente é aqui entendida, portanto, como algo inerente ao processo de aprendizagem, que pode ser “controlada” momentaneamente, mas que nunca estaria completamente ausente do contexto da sala de aula por fazer parte da relação professor-aluno. O aluno, nesta perspectiva, não se distingue como o único responsável pelos contextos de indisciplina, mas é um ator social cujo papel se desdobra na relação com outros atores sociais (GARCIA, 2009).

Esta perspectiva também se afasta da concepção de indisciplina como uma “definição negativa” de escola, como um elemento incompatível com o bom andamento do projeto de escola (GARCIA, 2006). Ao invés de pensar escola e indisciplina como “realidades mutuamente excludentes” (GARCIA, 2006, p. 3004), esta última é entendida como um elemento que faz parte da relação ensino-aprendizagem.

A construção do aluno enquanto ser que “almeja interação” possibilita o entendimento das conversas paralelas entre as explicações como comportamento natural e até mesmo previsível, ao mesmo tempo em que faz da apatia e da recusa em comparecer às aulas e realizar as atividades propostas, comportamentos ditos “problemáticos”. Assim, a partir da construção de uma determinada noção de “aluno”, atribui-se

diferentes sentidos à indisciplina escolar – a indisciplina “mais inocente” e a “mais problemática”.

A partir desse modo de leitura do aluno, da relação professor-aluno e da indisciplina escolar, elabora-se também um modo particular de se organizar o trabalho em sala. Uma vez que a indisciplina discente é entendida como algo que faz parte do processo de aprendizagem e da relação professor-aluno, e não como uma característica de alguns alunos ou como consequência de elementos que vêm de fora da escola, o caminho proposto para “lidar” com sua presença em sala passa pela modificação da relação entre professor-aluno. Dessa forma, o professor destaca algumas estratégias práticas que emprega para tornar o exercício de “ficar quatro horas sentado” (entrev.) atento à aula – exercício que entende como algo naturalmente “difícil” – “mais dinâmico e menos monótono” (entrev.):

“Mas é claro que a gente tem que encontrar um caminho pra colocar o aluno pra aprender, porque agora ele não percebe [...] mas isso é importante. [...] A resposta pra isso é um pouco [*procurar ter*] dinâmica [...], tentar andar bastante pela sala, tentar tornar o assunto agradável, tenta tornar a aula menos monótona possível.”
(Entrevista professor)

Outra estratégia para modificar a dinâmica das aulas é a adoção de um sistema de concessão de notas aos alunos que se dispõe a

comentar ou a responder um dos exercícios propostos, no momento da correção destes. Este sistema foi aplicado em várias das aulas que acompanhamos, e pode ser interpretado como uma forma de garantir maior participação dos alunos, tornando as aulas “mais dinâmicas”, e diminuindo a tendência ao “tipo” de indisciplina que considera “mais problemática”, ou seja, a apatia e o desinteresse em relação ao conteúdo ministrado e às atividades propostas.

Dessa forma, pode-se observar que a noção de “aluno” ajuda a entender como o professor pensa a indisciplina escolar, a relação professor-aluno e suas práticas em sala. A partir da construção de determinados esquemas de pensamento que se articulam no ambiente escolar, têm origem as definições de “indisciplina”.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos desenvolver a noção de indisciplina escolar enquanto rótulo que tem origem a partir de um modo de leitura socialmente construído sobre a escola, o aluno e o professor. Pensar o processo de definição do comportamento considerado “indisciplinado” através dos esquemas de pensamento que são elaborados nas interações dentro das escolas pode nos auxiliar a compreender o papel dos professores e dos demais profissionais que atuam nesta instituição na construção social da indisciplina discente. Neste sentido, a análise

interacionista do desvio realizada por Becker pode ser pensada como uma contribuição para a análise do fenômeno da indisciplina escolar: da mesma forma que o autor desloca o foco das investigações sobre as características psicológicas, traços de comportamentos ou condicionantes econômicos que os indivíduos compreendidos na categoria de “desviantes” teriam em comum, passando a analisar o processo de rotulação destes indivíduos como desviantes, a indisciplina pode deixar de ser pensada somente como resultado de certas características dos alunos “indisciplinados”.

Esta perspectiva auxilia na desconstrução da idéia de passividade dos professores diante dos quadros de indisciplina, ao sugerir que lidar com sua presença no contexto escolar exige repensar visões e posições em relação ao projeto pedagógico, ao modo de funcionamento e à cultura da escola (GARCIA, 2009). Dessa forma, ao invés de reforçar uma retórica de culpabilização e isolamento daqueles alunos que são identificados como pertencentes à categoria dos “indisciplinados”, a interação e a busca por “soluções” para os problemas de indisciplina exige a leitura da cultura institucional da escola (GARCIA, 2009).

Buscamos, por fim, exemplificar uma das possibilidades de utilização da noção de indisciplina escolar enquanto construção social para se compreender o modo como os professores pensam suas práticas profissionais, através da entrevista com o professor de Sociologia. A

partir da entrevista, pudemos perceber que a forma como o professor constrói sua noção de “aluno” influencia o modo como percebe a indisciplina, atribuindo dois diferentes sentidos a ela. Através deste modo de leitura da indisciplina, do aluno e da relação entre professor e aluno, elaboram-se modos distintos de lidar com suas manifestações, como exemplifica o professor ao descrever o modo como organiza seu trabalho em sala.

Bibliografia

AQUINO, Julio Groppa. (2011) Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p.456-484, maio/ago. 2011. Quadrimestral.

BECKER, Howard. (2008). **Outsiders: Estudos de Sociologia do Desvio**. Rio de Janeiro: Zahar.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. (1994). **A construção Social da Realidade: tratado de sociologia conhecimento**. 11. ed. Petrópolis: Vozes.

GARCIA, Joe. (2006). **A Construção da Indisciplina na Escola**. In: VI Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE, 2006, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat. v. 1. p. 3001-3008.

GARCIA, Joe. (2009). Representações dos Professores sobre Indisciplina Escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p.311-324, maio 2009.

MISKOLCI, Richard. (2005). Do Desvio às Diferenças. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 47, n. 1, p.9-42, jul. 2005. Semestral.

MOURA, Cristina Patriota de. (2009). Outsiders: estudos de sociologia do desvio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, Oct. 2009. Quadrimestral.

A Escola e as Condições do Trabalho Docente: um retrato de Maringá

Rafael Adilio Silveira dos Santos¹

Resumo: Este artigo propõe reflexões que surgiram a partir do acompanhamento das aulas da disciplina de sociologia em colégios de Maringá. No texto, procuramos investigar as condições do trabalho docente (salas, turmas, material didático) e o vínculo empregatício do professor de ensino médio (salário e contrato temporário), tentando entender como esses elementos influenciam a vida docente e sua prática em sala de aula. Para isso, buscamos relacionar um estudo de caso com questões nacionais que dizem respeito ao trabalho docente e a situação da educação nacional. Como estratégia de análise, foram realizadas observações na escola, entrevistas com um professor de sociologia, bem como uma revisão bibliográfica sobre o trabalho docente e o contrato temporário no Brasil.

Palavras-chaves: Trabalho docente; condições da escola; contrato temporário; Maringá.

Abstract: This article offers reflections that emerged from the monitoring of the discipline of sociology classes in colleges of Maringá. In the text, we investigate the conditions of teaching (rooms, classrooms, teaching materials) and the employment of high school teacher (salary and temporary contract), trying to understand how these

¹ Graduando em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

elements influence the life and teaching practice in the classroom. For this, we seek to relate a case study with national issues that pertain to teaching and the situation of national education. As strategy analysis, observations were made at the school, interviews with a professor of sociology, as well as a literature review on teachers' work and temporary contract in Brazil.

Keywords: Teaching; school conditions; temporary contract; Maringá.

Condições do trabalho docente: apresentando a pesquisa

Não é de hoje que o trabalho docente é visto em condições precárias, seja por conta do salário, das péssimas condições das salas de aula ou da violência sofrida no exercício da função. Outra modalidade que denuncia a desvalorização da profissão docente é a recorrência da contratação temporária destes profissionais por parte dos governos estaduais e do governo federal, tanto nas universidades quanto no ensino básico.

A contratação temporária traz uma série de inseguranças ao trabalhador da educação e uma afronta a alguns direitos: a instabilidade, não pagamento de direitos por tempo de serviço no estado, não dá direito ao plano de saúde dos funcionários públicos estatutários, além de outros. Mas não é apenas na educação que isto ocorre, em outras empresas ou setores também há riscos de terceirização, além de um contrato temporário.

Este fenômeno do contrato temporário não é recente, ele veio junto de uma reestruturação produtiva que é projetada com a crise do capitalismo de 1970, onde ocorreram privatizações, corte de gastos públicos (isso evidentemente afeta a educação e outros serviços públicos como a saúde e o transporte) e supressão de direitos trabalhistas (TONET, 2013). Foi uma crise do modelo fordista-keynesiano assentado na produção em larga escala numa linha de montagem, com apoio do Estado na produção; algumas das soluções encontradas para recuperar o lucro das empresas foram a introdução do trabalho temporário e a diminuição do salário com a vinda de estrangeiros ou deslocamento da produção para as periferias do planeta. Tudo isso aponta para a construção das condições de surgimento do neoliberalismo, onde se pretende reduzir o tamanho e funções do Estado (VIZENTINI, 1999). O contexto citado acima diz respeito a uma conjuntura internacional, tais ideias chegam com mais força ao Brasil no final da década de 1980 e início de 1990.

Mas a realidade do contrato temporário na educação do estado do Paraná é intensa, ano após ano um grande número de professores das escolas públicas do ensino básico é contratado por um processo chamado PSS (Processo Seletivo Simplificado), onde os professores entregam seus currículos, são classificados e chamados por ordem para assumirem aulas.

A contratação frequente de professores temporários não condiz com o que traz a LDB:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (BRASIL, 2011, p. 35).

Além da prática do contrato temporário não estar de acordo com a legislação federal, também fere a lei estadual número 108 que dispõe sobre contratação de pessoal por tempo determinado, visto que atesta o caráter de emergência e excepcionalidade deste tipo de contratação, mas o que se confere é uma prática recorrente e adiamento do concurso público.

Art. 1º. Para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Direta e Autarquias do Poder Executivo poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições, prazos e regime especial previstos nesta lei.

§ 1º. A contratação de professores e de pessoal nas áreas a que se refere o inciso VII do artigo 2º. será efetivada exclusivamente para suprir a falta de docente e servidores de carreira decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas.

§ 2º. A contratação decorrente de vacância ou insuficiência de cargos, será realizada pelo prazo suficiente à criação ou ampliação de cargos, realização do respectivo concurso público e desde que inexistente concurso público em vigência para os respectivos cargos (PARANÁ, 2005).

A esperança de muitos professores que trabalham na condição de temporário em sair desta situação é o concurso público aberto este ano (2013) no estado paranaense.

Por circunstância do estágio obrigatório no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, entrei em contato com a realidade dos professores temporários na rede estadual, em especial a situação do professor que acompanho na disciplina de sociologia no ensino médio. Este é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá, possui bacharelado (obtido em 2010) e licenciatura (obtida em 2011). Apesar de ter estudado e agora trabalha no Paraná, ele vem do interior de São Paulo e desde 2012 atua como professor temporário de sociologia em escolas estaduais de Maringá.

Deste modo, considerando o que foi apresentado, o objetivo da pesquisa é identificar:

1 – a percepção do professor sobre suas condições de trabalho, como carga horária, tamanho das turmas, razão professor/alunos, rotatividade pelas escolas e carreira;

2 – se a condição de trabalhador contratado temporariamente influencia sua prática dentro de sala, sua didática e metodologia de ensino;

3 – se ele se considera um trabalhador precarizado ou não.

Para tanto, utilizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema e entrevistas semiestruturadas com o professor.

Elementos da entrevista: Formação e prática docente

Em primeiro lugar, procurei saber um pouco mais da graduação em Ciências Sociais feita pelo professor, se ele considerava a formação recebida suficiente para exercer a profissão. O que se constata é que trabalhar os conteúdos do ensino médio não é um problema, o professor não se depara com nada surpreendente ou que possa complicar alguma explicação, a graduação lhe fornece o conhecimento necessário para desenvolver os conteúdos de sala de aula, neste sentido, o entrevistado considera sua graduação de qualidade. A única falha, por assim dizer, da graduação, diz respeito ao preparo do aluno para trabalhar os conteúdos em sala de aula, em transformar o saber acadêmico ou científico em um saber escolar, que corresponda a conteúdos que os alunos entendam em sua linguagem e não a do profissional que já é do meio, o recém-formado tem de fazer isto com a experiência adquirida

no passar dos dias em sala de aula. Assim, destacamos uma passagem da entrevista:

A questão que se coloca é o nosso preparo para lidar, como trabalhar com este conteúdo em sala de aula? A parte mais didática, pegar este conhecimento teórico e como aplicar, como trabalhar com ele junto do cenário do ensino médio com o aluno, seria a principal dificuldade, né!?

Eu acho que nisso a minha formação pecou um pouco. Você acaba aprendendo na prática, o que deveria não acontecer, tinha que ser um elemento acrescentador, junto com a experiência, a gente acaba aprendendo a dar aula fazendo, isso é ruim (PROFESSOR).

O problema do exercício da profissão, de certa forma, o aprender a ser professor está longe de ser uma questão individual. Sampaio e Marin (2004) apontam referências às pesquisas onde professores dizem que aprender a profissão de ensinar com a experiência, à prática de sala os leva a perceber como transformar conhecimento científico adquirido em conteúdos de ensino básico. Assim, temos indícios de que as licenciaturas têm falhado, talvez, ao pensar a didática de ensino (até mesmo no tempo dedicado a isso nas grades curriculares), em como trabalhar os conteúdos nas salas de aula, em métodos de ensino das mais variadas disciplinas. Desta forma, os futuros professores podem passar pela universidade e não saberem ao

certo quais dificuldades as escolas os reservam ou que os alunos possam ter. A formação de professores carece de prática, de maior proximidade com a escola conforme aponta Takahashi (2013), pois somente 10%, em média, da grade dos cursos são compostas por estágios, portanto, de prática docente. A academia poderia estimular mais pesquisa neste campo de ensino, o das licenciaturas, afinal, não é apenas o bacharel quem pesquisa. Pesquisar também faz parte da rotina (ou deveria) de um professor do ensino básico, até mesmo para preparar suas aulas.

Ainda sobre aprender na prática a lecionar, o trecho abaixo da entrevista apresenta uma experiência do professor com vídeos em sala de aula, onde ele relata o uso da tvpendrive disponibilizada pelo governo do estado.

A tvpendrive eu costumo utilizar, não sempre, mas dependendo da matéria e dependendo dos vídeos, de vez em quando isso vai me ajudar. Não pautar a aula inteira em cima de vídeo porque, pela experiência que eu tive, de passar alguns vídeos e ocorrer de ter muita dispersão dos alunos, seja não assistindo o vídeo, seja não se interessando ou com dificuldade, às vezes, de entender a linguagem de um determinado vídeo, específico de sociologia que eu trabalhei. Então, às vezes, tem que saber, eu acho, tem que ser um recurso pensado para ser utilizado na sala porque você pode ter uma distração dos alunos e eles não darem uma grande importância, apesar deles cobrarem sempre...eles associam, um pouco, vídeo com diversão. E quando não é, seja para trabalhar concepções de algum autor ou de uma

cena, eles se dispersam...então, não é todo vídeo, tem que saber usar (PROFESSOR).

Condições e situação de trabalho

O ano de 2013 já é o segundo ano de experiência de trabalho do professor de sociologia que acompanhei: os dois anos com contrato temporário. Neste ano ele trabalha em dois colégios estaduais de Maringá, um tem o ano letivo dividido em semestres e o outro em trimestres, ao todo ele atua em sete turmas de ensino médio.

Em uma das escolas onde o professor trabalha, segundo ele, os segundos anos do ensino médio possuem uma média de 40 alunos e os terceiros anos de 35 alunos, nos primeiros anos ele não dá aula. Na outra escola, os primeiros anos têm média de 35 alunos, os segundos e terceiros anos apresentam médias próximas, em torno de 20 a 25 alunos. O curioso nestas escolas e outras, que observei no ano passado, durante o primeiro ano de estágio obrigatório, é que o número de alunos dos terceiros anos do ensino médio diminui, nem o professor e nem as pedagogas das escolas sabem ao certo o motivo desta diminuição.

Sobre a quantidade de alunos nas salas, onde uma escola apresenta média mais elevada, destacamos este trecho da entrevista, onde o professor narra sua experiência em salas mais cheias e outras com menor número de alunos:

O interessante é que eu tenho experiência de dois opostos, de salas bem cheias onde tem pouco espaço até para andar, fico encurralado na frente do quadro, que é o caso de uma escola, salas completamente cheias, às vezes falta carteira. Eles têm que ficar bem exprimidos, você vê isso. É desconfortável, muito cheio; Já no outro colégio sobra espaço, tirando os primeiros anos que, às vezes, dá uma enchida. Tem menos alunos e eu já acho melhor (PROFESSOR).

Para além da lotação das salas, boa parte delas tem um espaço físico restrito, são pequenas para a quantidade de alunos, o que verifiquei acompanhando o professor durante o estágio. Durante uma entrevista ele comentou:

O espaço físico das salas de aula é um dos fatores mais críticos, a gente não tem espaço nem para trabalhar direito, os alunos ficam bem próximos, próximo que eu falo é cinco centímetros de você e você tá colado no quadro, você não tem quase espaço para andar (PROFESSOR).

O espaço das salas é diminuto para a quantidade de alunos, além do mais, são salas mal ventiladas, nos dias quentes o calor é grande e não se pode nem usar os ventiladores, pois:

No verão é bem quente, por mais que você tenha um ventilador, mas você liga o ventilador e não ouve nem sua voz, fica insuportável dar aula, é bem difícil mesmo, verão é bem complicado, te deixa muito

mais cansado em pouco tempo, numa jornada de manhã toda, chega na última aula bem cansado (PROFESSOR).

No que diz respeito à carga horária de serviço do professor em questão e suas horas-atividade, em uma escola ele dá oito aulas, tendo duas horas-atividade; na outra escola são nove aulas e três horas-atividade. Ou seja, este modelo já segue uma proporção de reivindicação dos professores de uma hora-atividade para cada três em sala, mas mesmo assim não parece tempo suficiente, os professores ainda acabam levando trabalho para ser terminado em casa, ao menos é o que diz meu entrevistado:

Essa proporção 1 hora atividade a cada 3 de aula não corresponde, é muito ruim. Parece que não, mas você faz um trabalho extra, você acaba fazendo na tua casa ou nos finais de semana, que demora muito tempo mesmo, não estou falando só do meu caso, é o caso de outros professores também. Eu vejo que quem se propõe a trabalhar com mais conteúdo, mais devagar, corrigindo questões, fazendo um trabalho mais rigoroso com os alunos, de colocar eles pra escrever, o tempo é bem escasso. Teria que ser mais, não sei se só aumentar as horas-atividades seria uma vantagem, se resolveria esse problema, mas o que a gente vê é que os professores, de uma forma geral, estão... ficam estafados em este tanto de trabalho que têm de levar para casa.

Todo dia eu trabalho em casa, pelo menos uma ou duas horas. Tira esse período para fechar trimestre, que são os momentos mais críticos, você fica muito

tempo, seja trabalhando em cima dos livros de chamada, fazendo conta, fechando as médias (PROFESSOR).

Para dar suas aulas no estado, o professor tem à sua disposição nas salas de aula um quadro, giz, livro didático (que nem todos os alunos recebem) e a tvpendrive para trabalhar com vídeos, embora nem todas as salas dos colégios possuam este aparelho. Há ainda sala de informática, a qual não possui um computador para cada aluno e eles têm de se dividir em grupos na frente de cada máquina, além disso, os computadores das escolas não estão entre os mais atualizados e modernos. Algo muito utilizado nas universidades para as aulas, os textos fotocopiados, não podem ser utilizados com frequência no ensino básico, pois o professor tem que tirar o valor das cópias do próprio bolso ou cobrar dos alunos, o que faz com que o docente retorne para o texto copiado no quadro, fazendo o professor perder tempo de explicação ou discussão dos conteúdos com os alunos. As bibliotecas das escolas também não oferecem grande riqueza em material para as aulas, são pequenas, com quantidade extremamente restrita de livros literários ou específicos de cada disciplina, ocasionalmente, a biblioteca é só um depósito de livros didáticos.

Dadas as condições estruturais da escola, considerando os espaços físicos existentes e os recursos pedagógicos (livros, computadores, textos) à disposição do professor, a aula ideal fica

distante do que é possível e resta ao profissional se adequar. A aula que é possível também tem de ser pensada em relação ao tempo, aulas são de cinquenta minutos, duas vezes por semana para cada turma, isso tem que entrar na conta do professor, pois ele tem de cumprir prazos da burocracia escolar, ou seja, preencher notas e faltas, fechar trimestres ou semestres, passar conteúdos programados, etc. Deste modo, o professor, utilizando da sua experiência, trabalha como pode, dentro dos limites faz a aula possível:

A própria experiência te mostra onde você pode chegar, se as primeiras aulas que você vai elaborar, quando vai aplicar você já sabe como que foi o resultado, então você vai planejando em cima das condições objetivas da sua aula, você vai deixar de dar voos tão grandes, vai começar a se adequar. Então, ele não é o ideal, a gente tenta sempre trabalhar de uma forma ideal, mas o que eu acabo fazendo mais é ficando nas velhas concepções, usar o quadro, giz e livro.

Mas essa adequação tem suas vantagens, ela te coloca possibilidades, você começa a lapidar e vai saber, mais ou menos, como trabalhar de uma forma adequada. O que fica faltando seria um melhor aproveitamento, a gente sabe que dá pra usar mais recursos, mais espaços e acaba não podendo fazer isso tanto, seja por questões estruturais ou seja por um vício de longo tempo de os alunos já estarem acostumados com isso; se a gente for inovar e não ter uma boa aceitação e o tempo, ele passa, ele é rápido, você não pode perder muitas aulas no mesmo assunto, testando, a gente tem, meio que, cada vez tentar acertar mais, acaba não tendo espaço para erros, você acaba fazendo poucas experiências ao longo do tempo (PROFESSOR).

Questões importantes: o salário, desvalorização e contrato temporário

Um aspecto relevante para qualquer profissão é o salário, ele garante a reprodução da vida do indivíduo, em última instância, sua existência. Salário ruim é indício de precarização profissional, limita o acesso do indivíduo a bens e recursos:

Ele é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1210).

As licenciaturas não costumam estar entre os cursos mais concorridos dentro das universidades brasileiras, pois além de saber das dificuldades que esperam um professor na sala de aula, as pessoas ponderam o retorno financeiro que, inclusive, pode não compensar o gasto com a graduação. Mesmo depois de graduado e em exercício da profissão, o salário pode não ser suficiente para bancar a atualização do professor, pode não sobrar para aquisição de livros ou até mesmo para que continue estudando e se qualificando.

A profissão de professor, ela tem que estar em constante renovação, seja do próprio professor, dos métodos que ele vai utilizar, do conhecimento, da forma de trabalhar, tem que estar constantemente se atualizando, seja através de livros, através de...conseguindo um estreitamento com as novas tecnologias, de tudo você precisa de uma compensação financeira, pra você estar sempre tendo acesso a esse tipo de recurso tecnológico ou de livros, o salário não te dá esta condição (PROFESSOR).

Assim, querendo ou não, o salário pode ser um indicador de quanto uma determinada profissão é valorizada por uma sociedade, podendo motivar ou desmotivar um profissional, que acaba vendo o que faz pela paixão, já que os cálculos lhe indicam que a profissão não compensa tempo, desgaste e investimento financeiro, não que seja uma regra, mas algo colocado pelo entrevistado. Abaixo, o que nosso professor pensa de seu salário e valorização profissional:

Acho ele bem ruim, não falo isso como qualquer pessoa mal paga. Primeira coisa, pelo excesso de trabalho que a gente coloca como não pago, você tem que trabalhar muito em casa, por mais que você tenha uma jornada curta, como eu tenho, não tenho nem um padrão, tenho 17 horas, você acaba trabalhando excessivamente fora do colégio, as horas-atividade não conseguem suprir essa carga de trabalho e com certeza o salário não acompanha nem um pouco todo esse trabalho extra. Outra coisa, algo que eu já venho me perguntando, a estrutura, o pagamento que é feito, o Paraná ainda tem uma vantagem, está mais valorizado que em outros

estados, mas, mesmo assim, o que você gasta com formação, com livros, toda sua graduação, se fosse colocar na balança não compensa o que você vai ter de retorno depois, dando aula no estado.

Você não conseguiria, todo teu investimento intelectual, de tempo pra depois você chegar ali, você acaba vendo que é muito mais uma paixão pela educação do que qualquer outra coisa, do que uma valorização mesmo, você faz tudo aquilo acreditando em outros valores, porque a valorização do profissional é muito pouca, na verdade (PROFESSOR).

O salário é uma questão central da profissão docente, em pesquisa realizada no estado de São Paulo entre 1990 e 1995 que buscava entender o abandono do magistério público, a questão salarial estava entre os motivos que mais causavam o abandono da profissão, junto das precárias condições, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional (SILVA, 2006, p. 95).

Além do salário, a condição de professor temporário limita o acesso do profissional a outros direitos, como um plano de saúde oferecido somente aos estatutários e a falta de perspectiva de uma carreira com acréscimos salariais ou licenças especiais por tempo de serviço. O contrato temporário expõe o professor a uma situação de insegurança, pois não há como saber se no próximo ano conseguirá uma vaga, um novo contrato de trabalho, sem contar o desamparo e a falta de salário no período de férias onde não vigora nenhum contrato. Dadas às condições de trabalho, o salário e o contrato temporário, não há como o

professor não se caracterizar como alguém em um serviço precarizado e desvalorizado.

Indagado se algo mudaria com a efetivação na profissão por meio de um concurso público, a resposta do professor foi esta:

Muda sim, por exemplo, quando você é concursado já está pensando em sua carreira, com ela em construção, coisa que PSS não sabe, você tem sua experiência e mais nada, nada te garante que você está construindo sua carreira.

Quando for concursado, você já está trilhando um caminho, já está pensando nas suas formações continuadas. Outro fator, você vai poder se estabelecer em um ou dois colégios, mas trabalhar neles mesmo, com garantia, com você sabendo que vai estar lá ano que vem, você pode deixar um plano a longo prazo; conhecer o colégio, o ambiente de trabalho é bom, você conhece os alunos, a história deles, a história dos outros professores também, da equipe pedagógica, da direção.

São as condições de trabalho que vão te mostrar se você é precário ou não, são suas próprias condições que vão te motivar e te dar suporte na coisa mais simples que é a execução da aula (PROFESSOR).

A resposta recebida nos indica outra questão problemática, o deslocamento dos professores de uma escola para outra todo ano ou até mesmo entre várias escolas no mesmo ano. O professor temporário não tem lugar fixo para trabalhar, o que prejudica seu planejamento de aulas e a possibilidade de desenvolver projetos nas escolas.

Todas as condições adversas na profissão de um professor, principalmente aos ligados à rede pública (são a maioria), o levam a uma desmotivação, a incertezas na continuidade dentro da área ou até quando será possível aguentar:

Mas ao mesmo tempo que existe uma motivação de continuar, devido ao que é a experiência de professor, isso é interessante, é o que motiva, você tentar trabalhar o ensino-aprendizado, começar a criar contato com os alunos, de você trabalhar com eles, isso é o que motiva, apesar de todas as condições. Mas a gente não pode só pensar assim, porque, também, como qualquer outra profissão, a gente tem que buscar nossa valorização, o que vai depender primeiro dos professores, cabe a gente criticar nossa condição, cabe a gente analisar, propor coisa diferente e não ficar agindo só por defesa de valores ou por acreditar e achar que é só a vontade do sujeito que vai conseguir melhorar a educação, isso é ser idealista, está desfocado, a gente tem que lutar por melhores condições objetivas de trabalho. A vontade é permanecer, se tivesse boas condições de trabalho no ensino público, poucos professores procurariam o ensino particular ou outros lugares porque o ensino público é um lugar que a gente tem espaço, ele é democrático, o que motiva a gente a continuar, mas as condições são bem penosas. A questão do salário, ela é a primeira coisa que aparece, que me vem à cabeça. Uma pessoa graduada, ele vai ver a escola pública como opção na medida que ela consiga suprir as necessidades que a pessoa tem, seja com família ou não, mas tem que ser atrativo. A formação continuada, por exemplo, na medida em que o professor consiga fazer suas especializações, fazer um mestrado e doutorado, se

qualificar cada vez mais, isso é parte também da profissão dele, vai motiva-lo a não só fazer isso pra poder ter aumento salarial, coisa que o PSS já está extinto, o professor concursado ainda vai ter este tipo de opção (PROFESSOR).

Na busca pela melhoria da educação em nosso país, as soluções não serão apenas encontradas na valorização do profissional (um sistema educacional é composto de outras partes), o professor, mas também não se faz sistema educacional sem ele, a sua presença ainda é importante, embora seu papel possa mudar com o tempo e com novas concepções.

Considerações finais

A profissão docente se encontra precarizada no Brasil, embora tenhamos ficado em um campo micro, esta generalização não é difícil de ser feita, vista as condições e denúncias frequentes dos problemas do nosso sistema de ensino, mas é evidente que em determinadas localidades, como os professores são empregados por diversos governos estaduais, municipais ou empresas particulares, as situações podem ser melhores ou piores².

² Um panorama da profissão docente pode ser visto em FOLHA DE SÃO PAULO. Quem educa os educadores? **Folha de São Paulo**. São Paulo, 4 ago. 2013. p. 1-8.

Para os professores de ensino básico, o retrato mais evidente de uma situação precária é o contrato temporário que evita progressões salariais e construção consistente de uma carreira, abalada pela insegurança de não renovação. O contrato temporário também limita o acesso do profissional a benefícios, como o plano de saúde para funcionários públicos estatutários, além do mais, faz com que o docente tenha que trabalhar em mais de uma escola, tendo que abandoná-las de um ano para outro em função de um novo contrato.

Outro fator que pode ser insatisfatório tanto para professores estatutários e temporários são as condições das escolas e os materiais ao seu alcance, ou seja, as salas lotadas, mal ventiladas, pouco acesso a livros, computadores (quando existem) insuficientes. Todos esses problemas podem afetar a saúde do profissional e, sem dúvida, deixam a qualidade da aula baixar, o professor faz a arte do possível com o que tem, a escola se torna um ambiente desagradável, para professores e alunos.

Dadas às condições das escolas em que fiz estágio, o salário (que nem sempre é atrativo) e carreira para os professores das escolas públicas (principalmente a realidade de contratos temporários³), torna-se difícil atrair novos professores ou, ainda, pode causar a desistência

³ Sobre contrato temporário na carreira de professores, indico: MARQUES, Maria José. **A figura do professor com contrato temporário**: um estudo de caso no LICEU do conjunto Ceará. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

dos profissionais em atividade, pois nem só de paixão pela educação vive o professor.

Para que a qualidade da aula melhore, o professor tem de ser valorizado, mas as condições estruturais e de materiais das escolas precisam melhorar, sem uma melhora conjunta, dificilmente o sistema educacional sairá do lugar. Professor desvalorizado e escola sucateada geram uma aula ruim ou, no mínimo, limitada, abaixo do que poderia ser em outras condições mais favoráveis, algo que pude constatar no acompanhamento das aulas de estágio e através da entrevista, onde o trabalho do professor acompanha as condições que lhe são dadas.

Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. Quem educa os educadores? **Folha de São Paulo**. São Paulo, 4 ago. 2013. p. 1-8

MARQUES, Maria José. **A figura do professor com contrato temporário**: um estudo de caso no LICEU do conjunto Ceará. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

PARANÁ. **Lei complementar 108**, de 18 de maio de 2005. Curitiba: Diário Oficial nº 6979, 2005. Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=xibir&codAto=7352&indice=1&totalRegistros=11&anoSpan=0&anoSelecionado=2005&mesSelecionado=0&isPaginado=true>> acesso em 17 abril 2013.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Educação, Sociologia**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SILVA, Emília Pereira da. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 89-98, 2006.

TAKAHASHI, Fábio. Muita teoria e pouca prática formam docente. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 4 ago. 2013. Quem educa os educadores?, p. 2.

TONET, Ivo. Sobre as atuais manifestações. **Diário Liberdade**. Maceió, 24 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.diarioliberalidade.org/brasil/batalha-de-ideias/39585-ivo-tonet-sobre-as-atuais-manifesta%C3%A7%C3%B5es.html>> Acesso em: 01 jul. 2013.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. **Os Dez anos que abalaram o século 20**: a política internacional de 1989 a 1999. Porto Alegre: Novo Século, 1999.

Artigos

Vik Muniz (1961-): a percepção íntima da arte através de Andy Warhol (1928-1987)

Elaine Cristina Senko¹

Resumo: As obras de Vik Muniz perpassam uma variedade de influências da arte contemporânea, que vão desde a Pop Art até a Land Art. O artista brasileiro é considerado um profissional de intensa produção e faz um interessante diálogo entre o público e sua obra. Nesse artigo apresentaremos um panorama da importância da ação artística de Vik Muniz com um foco especial em sua obra acerca de Jackie Kennedy. Além disso, Vik se apresenta como um artista que utiliza muito da poética para descrever suas próprias obras – fato que, aliás, é percebido quando estamos observando suas criações artísticas. A experiência contemporânea permite a um artista como Vik Muniz desenvolver suas habilidades artísticas no sentido de aproximar o público de sua arte através de um hibridismo. Este hibridismo é moldado pela reutilização de substâncias e objetos com o propósito de uma re-significação da produção da arte de Andy Warhol.

Palavras-chave: Vik Muniz; Pop Art; Andy Warhol

Abstract: The work of Vik Muniz permeate a variety of influences from contemporary art, ranging from Pop Art to Art Land. The brazilian artist is considered a professional production of intense and makes an interesting dialogue between the public and his work. In this paper we present an overview of the importance of artistic action by Vik Muniz

¹ Doutoranda e Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História UFPR/NEMED. Curitiba-Paraná, Brasil, elainsesenko@hotmail.com.

with a special focus on his work about Jackie Kennedy. Moreover, Vik is presented as an artist who uses a lot of poetry to describe his own works - a fact which, incidentally, is perceived when we are watching their artistic creations. Contemporary experience allows an artist Vik Muniz to develop their artistic skills in order to bring the audience closer to his art through a hybridity. This hybridity is shaped by the reuse of objects and substances for the purpose of a redefinition of art production of Andy Warhol.

Keywords: Vik Muniz; Pop Art; Andy Warhol

Introdução

Vik Muniz (1961 -) nasceu em São Paulo e iniciou sua carreira nos anos de 1970, mas somente vinte anos mais tarde é que ele foi reconhecido, primeiramente nos Estados Unidos e depois no Brasil, como um artista representativo da arte contemporânea. O estopim de sua fama foi a série Crianças de Açúcar, na qual Vik nos apresenta desenhos de crianças caribenhas feitas de açúcar. Quando Vik expôs essa série em Nova York numa galeria de arte pequena, por lá estava Charles Haggan (crítico de arte da revista New York Times). Haggan fez uma resenha acerca de Vik Muniz, a qual foi bem recebida pelos museus Metropolitan of Art e Guggenheim. Logo em seguida, o Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) convidou Vik Muniz para participar de uma exposição de fotografias.

O artista escolhido para o presente estudo foi Vik Muniz, o qual esteve com uma exposição em Curitiba (PR) no Museu Oscar Niemeyer (19 de novembro de 2009 a 28 de fevereiro de 2010, nas salas do MON: Frida Kahlo e Miguel Bakun). A exposição continha 200 imagens que pertencem ao período de criação artística de Vik de 1988 até 2008. Essa mesma mostra já esteve nos EUA (Miami), Canadá e México. No Brasil, já esteve no Museu de Arte de São Paulo (MASP) e no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM). A mostra do artista plástico e fotógrafo Vik Muniz no MON tem a curadoria do próprio artista e apresenta suas obras seguindo uma ordem cronológica de sua carreira. No local tínhamos as fotografias das composições de Vik, as quais possuíam como característica a re-significação da imagem. O referido artista montou muitas de suas obras, expostas no MON, em seu ateliê no Brooklyn (Nova York). Sabemos dessas informações por conta de minha própria formação como monitora no MON (2008-2010) e como aluna de aulas de História da Arte com a Professora Doutora Rosane Kaminski na UFPR (2009), oportunidades os quais contribuíram para minha *humanitas*.

Uma das grandes influências de Vik Muniz – evidente nessa exposição no MON – são as obras e o pensamento de Andy Warhol (1928-1987). A repetição de imagens e o recurso da transformação material da imagem de ícones populares são muito explorados nas obras desta exposição de Vik Muniz. Os materiais por ele utilizados são, por

exemplo, chocolate, diamantes – por exemplo, para delinear a representação de Elizabeth Taylor -, macarrão, pó, pasta de amendoim, geléia, “ketchup”, lixo reutilizado, papel picado, quebra-cabeças, caviar e brinquedos. Vik Muniz utiliza todos esses materiais e os transforma em imagens, os quais logo depois fotografa.

Desse modo, diante das obras do artista Vik Muniz expostas no MON em 2009/2010, concentraremos nosso foco buscando especialmente refletir de que modo sua produção pode se relacionar ao contexto crítico da história da arte contemporânea.

Os aspectos híbridos da arte contemporânea

Vik Muniz surpreende o público de suas exposições pela inusitada constituição material de suas obras. Assim, podemos entender que Vik, artista brasileiro inserido na arte contemporânea, explora o caráter híbrido de suas composições. De acordo com isso, Agnaldo Farias em sua obra *Arte Brasileira Hoje* explica essa concepção da arte atualmente desenvolvida:

A arte contemporânea nasce como resposta ao esgotamento desse ensinamento da arte, com as modalidades canônicas – pintura e escultura – explorando-se, investigando-se suas naturezas até o avesso. Entre os índices – e são tantos! – desse esgotamento, figuram desde o retorno de questões e fórmulas antes vistas ultrapassadas – a pintura e a escultura figurativas, de conteúdo político, mitológico etc. – até o florescimento de

expressões híbridas, quando não inteiramente novas, como as obras que oscilavam entre a pintura e a escultura, os happenings e as performances; as obras que exigiam a participação do público; as instalações; a arte ambiental etc. (FARIAS, 2002, p.15-16).

Isso demonstra que a arte contemporânea apresentou um processo (meados dos anos de 1950 até hoje) que rompeu com a arte moderna tradicional. Segundo Farias, os artistas, em particular os dos anos 90, presenciaram uma crise ou fim da arte moderna:

Finalmente, estão os artistas da década de 90, encerrada há pouco, cujas obras em construção confirmam a sensação de uma crise aguda ou mesmo do fim da arte moderna. Obras que se opõem ao projeto de uma linguagem universal e da busca metódica da novidade pela ruptura, que irrompem numa miríade de poéticas originárias das mais diversas matrizes: das que mergulham em referências históricas e pessoais àquelas que parodiam a própria arte e o círculo na qual ela está enredada; das que criticam a idéia de autonomia da arte, preferindo abandonar os suportes convencionais – pintura, escultura etc. – em favor de manifestações híbridas, àquelas que descartam as respeitáveis heranças do neoconcretismo, buscando outras fontes, do barroco mineiro à arte popular, do debate sobre o problema da imagem na vida atual à especulação sobre o corpo e suas pulsões (FARIAS, 2002, pp.18-19).

Dentro dessa concepção de novas formas de arte contemporânea, uma das primeiras que surgiu, já nos anos de 1950, foi a chamada Pop Art. Conforme Charles Harrison e Paul Wood, entre os anos de 1950 e

1960 surgem maneiras de se fazer arte que são depreciadas ou marginalizadas pela arte dita Moderna. Portanto, a Pop Art seria uma dessas formas de se criar arte que era menosprezada pela arte Moderna:

(...) As formas da chamada Arte Pop predominantes na Inglaterra a partir do final dos anos 50 e em Nova York a partir do início dos anos 60 são todas figurativas, embora sua iconografia seja tipicamente de segunda mão. Em outras palavras, essas imagens derivam do mundo da propaganda, de histórias em quadrinhos, do cinema e de outras formas de publicação de massa, nos quais figuras, objetos, paisagens etc. já receberam um sentido de representação (HARRISON; WOOD; 1998, p.181).

Harrison e Wood ainda apontam que os artistas da Pop Art como Andy Warhol e Roy Lichtenstein eram representativos da cena artística já na década de 1960, mas foram criticados por Clement Greenberg como “arte novidadeira”. Apesar disso, o olhar criador da Pop Art permaneceu e foi referência para grande parte dos novos artistas contemporâneos. Segundo Michael Archer, as técnicas utilizadas na Pop Art – produtos que se tornam matéria-prima para a arte, repetição de ícones multicoloridos (Warhol) e o desenho animado (Lichtenstein) – eram um meio de enfrentamento dos artistas pertencentes a esse novo olhar sobre a arte perante os seus críticos:

No que diz respeito aos temas da Pop Art, sua própria banalidade era uma afronta a seus críticos. Sem uma evidência mais clara de que o material havia passado por algum tipo de

transformação ao ser incorporado à arte, não se podia dizer que a própria arte oferece qualquer coisa que a vida já não proporcionasse (ARCHER, 2001, p.11).

Archer afirma que para Warhol nos anos 60 a utilização de séries repetidas de imagens estava ligada a como nós vemos também outras imagens e objetos – como aquelas que observamos na televisão e nos filmes do cinema, ou seja, imagens em movimento. À partir disso, podemos lembrar que a sociedade contemporânea também vive o ambiente do consumo intenso de novos produtos e pela consagração de ícones da cultura popular pela mídia. É esse panorama que influenciou Warhol e através dele Vik Muniz.

O olhar de Andy Warhol deve ser colocado dentro de uma perspectiva em que ele foi o promovedor mais acessível para o entendimento do multiculturalismo existente na sociedade americana a partir dos anos 60. Os trabalhos artísticos de Andy Warhol contribuíram para a crítica sair da esfera de análise conservadora sobre a ação efetiva da Pop Art e o que ela, segundo seu artista representante, gostaria de mostrar. No caso de Warhol seria expor a sociedade de consumo americana, mas ele não deixou a questão se fechar sobre si mesma. A sociedade americana contemporânea foi o combustível que Warhol se utilizou por meio do objeto produto para escancarar uma realidade próxima que não era apenas os modelos de Marilyn Monroe nem Elvis Presley. O consumismo apontado por Warhol estava vinculado a uma

ideia de morte. Se o artista usou personagens populares e embalagens de produtos para sua análise muito se deveu a sua perspectiva diversa: o óbvio não era sua prática corrente.

Na teia social analisada por Warhol – artista inspirador para Vik Muniz - podemos inferir segundo Honnef que a televisão nos Estados Unidos foi um meio político e continua sendo atualmente:

La televisión, esa máquina de ficción en apariencia documental, demostró por primera vez su poder con motivo del duelo dialéctico ante la cámaras de los dos candidatos a la presidencia, Kennedy y Nixon; si bien sigue siendo dudosa la influencia que tuvo aquel show político sobre la decisión de los americanos en las elecciones presidenciales. A partir de este hecho histórico en los medios de comunicación, la televisión comenzó a desempeñar un papel esencial en todas las campañas electorales del mundo. Sobre todo en los Estados Unidos donde el candidato político debe ser telegénico si quiere tener perspectivas de éxito (HONNEF, 2000, p.10-11).

Nesse momento dos anos 60, Warhol procura por novas soluções para a arte, cultura e política em território estadunidense, principalmente na cidade de Nova Iorque. O despertar cultural foi promovido dessa forma pelo governo de John F. Kennedy enquanto o espaço político estava envolto pela Guerra Fria. Esse período da Guerra Fria influenciou o pensamento político de Warhol, desde a Guerra da Coréia (1950-1953) e a ação estadunidense na catástrofe da Guerra do Vietnã (1963-1973). Inspirado no conflito armado da Coréia, Warhol

retratou por meio de sua arte a imagem de Mao Tsé-Tung somente em 1972. No entanto vale lembrar a política de Mao para entender Warhol: em 1920 Mao Tsé-Tung foi um dos fundadores do Partido Comunista Chinês (PCC) e durante a Revolução Cultural de 1966 (ano da criação da República Popular da China por Mao, que governou até sua morte em 1976) ocorreu a destruição das tradições culturais chinesas. Porém na década de 1970 a China reatou relações estritamente comerciais com os Estados Unidos. Warhol quando retratou em 1972 Mao era uma forma de protestar contra a falta de liberdade de opinião e de pensamento dessa política chinesa, pois essa abertura econômica inevitavelmente colocou em questão a visão de princípios díspares, mas a arte não prevê restrições.

A Pop Art desenvolvida por Andy Warhol pertencia a uma idéia de auto-avaliação da identidade nos Estados Unidos. As mudanças históricas estavam presentes na sociedade americana, pois a maioria dos países do continente estava reavaliando sua idéia de nacionalidade, segundo a professora no departamento de artes plásticas da ECA-USP Sônia Salzstein, em seu artigo *Astúcia e Inocência*:

Mas, se a idéia de uma arte vitoriosamente dissolvida na instância da cultura estava na ordem do dia naquela década, é improvável que o meio de arte, com os olhos voltados à pop, ignorasse o estoque explosivo de contradições ideológicas que havia municado essa idéia na produção artística mais radical da década de 1960, e que instigara tanto a espécie de realismo maligno de Andy Warhol como a revolta romântica de Guy

Debord e dos situacionistas, para não mencionar o transe de deboche e fetichismo consumista vivido nos trabalhos de Antonio Dias do período ou ainda a hiperbólica aventura dos tropicalistas brasileiros, de fusão de cultura de massa e tradições nacionais, da qual haviam resultado refinados e violentos constructos poéticos, da mais pura ambigüidade ideológica. Que tipo de arte, portanto, nas entrelinhas se estava prescrevendo a um público que se queria poupar das penosas mediações dos processos cognitivos, e que espaço público era aquele que, em nome das novas parcerias globalizadas, demovia a presença de formações históricas longamente decantadas, entre elas as formações nacionais? (SALZSTEIN, 2006, p.3).

Warhol possuía então uma visão aguçada da situação política estadunidense e era membro dessa corrente social latente que depois de meados do século XX intercambiava entre os efeitos da publicidade e do consumo. A Pop Art de Warhol patrocinou um exemplo que surgiu de suas próprias convicções: a liberdade de consciência. Ao contrário de uma historiografia tradicional, a Pop Art deve ser desmistificada no sentido de que ela foi um movimento artístico que exprimia valores, costumes e críticas a uma sociedade como a norte-americana. Warhol estava imerso nesse contexto e como fonte histórica deixou o legado de sua arte. Segundo uma nota do artigo da professora Salzstein, podemos ter uma visão dessa conjuntura através das palavras ditas pelo próprio Warhol:

E o artista prossegue: "Comecei como um artista comercial e pretendo acabar como um artista de negócios. Depois de ter feito essa coisa chamada 'arte', ou o que quer que seja isto,

entrei para o ramo da arte de negócios. Eu queria ser um Homem de Negócios da Arte ou um Artista dos Negócios. Ser bom em negócios é o tipo mais fascinante de arte"; cf. Andy Warhol. *The philosophy of Andy Warhol (from A to B and back again)*. San Diego: A Harvest Book, s.d., p. 92. O capítulo "Work", do qual se extraiu a citação acima, contém outras passagens não menos provocantes: "Então, fui baleado em meu escritório: Andy Warhol Enterprises. (...) Um entrevistador me fez várias perguntas sobre como eu administrava meu escritório e eu tentei explicar-lhe que não era eu, mas ele, realmente, que me administrava (SALZSTEIN, 2006, p.9).

A expressão adotada por Honnef de "tigre social" para denominar Warhol é propícia para entender a ação efetiva desse homem social estadunidense de múltiplos enleios, como o é a própria Pop Art:

Sin embargo, su aparente estrategia artística contenía rasgos subversivos, ya que desenmascaraba los mecanismos ocultos de la moderna sociedad industrial, consumista y del ocio; así como aquellas relaciones que sólo se descubren tras un análisis profundo. [...]Con Warhol termina la época del arte burgués, puesto que con la exigencia de autonomía cae también el concepto del arte antes dominante (HONNEF, 2000, p.93).

A Pop Art e a ação de Andy Warhol, um dos representantes mais expressivos do movimento, contribuem de forma intensa para um melhor entendimento da dinâmica cultural, social e política dos Estados Unidos da América do século XX. O olhar crítico muitas vezes renegado como prática desses artistas é rechaçado por uma produção

que por meio de análises das obras da Pop Art não buscam o descaso, e sim uma ação que observa e transmite através da História um período de agitações, no caso de Warhol, do território estadunidense. E é isso exatamente que Vik Muniz deseja resgatar.

Vik Muniz apresenta em sua mostra no Museu Oscar Niemeyer uma releitura da obra *Four Jackies* (1964) do mais conhecido artista da Pop Art, Andy Warhol. Quando Warhol realizou a série “Jackies” foi com base em um pensamento que procurava a relação entre celebridades e a morte, caso contrário de Vik, que na obra aqui analisada traz ao espectador outra visão dessa personagem: uma série de retratos fotografados da figura de Jackie Kennedy feitos com “ketchup”, nos remetendo muito mais ao cotidiano norte-americano. A obra *Jackie Kennedy* (1999 – cibachrome print) tem sua composição formal composta por uma seqüência de expressões do rosto de Jackie. A descrição formativa das fotografias é que elas foram feitas tendo por base uma composição feita em “ketchup”. A interpretação do tema sugere um evento histórico vivido pela esposa do presidente norte-americano, John Kennedy. Quando de um jantar em Paris, Jackie pediu um prato luxuoso que competia a alguém de sua posição política-social, mas logo em seguida retornou o pedido ao garçom, pedindo à ele que trouxesse “ketchup” para que ela pudesse colocar sobre a comida. Este evento deixou o gourmet do restaurante parisiense enfurecido, mas bem

demonstra um costume da culinária norte-americana, em que existe o consumo intenso deste produto.

Vik Muniz alia a esta interpretação a utilização de um produto, no caso o “ketchup”, para aproximar o espectador de sua obra, o que causa inicialmente um estranhamento. No entanto, conforme somos informados do evento com a personagem podemos entender o porquê da utilização da referida substância na obra. Mas devemos atentar que a construção da obra pertence a uma releitura feita por Vik de um trabalho anterior de Warhol, e também que os conceitos propostos pela Pop Art são influência marcante no artista brasileiro.

Conclusão

A abstração mimética também pertence ao pensamento criativo de Vik Muniz, pois ela atravessa o sentido arquitetado também pela Pop Art. De acordo com Ronaldo Brito, “a inteligência Pop é de ordem mais Abstrata do que a maioria da arte dita abstrata, presa já às Figuras de Abstração” (BRITO, 2001, p.201). Vik, por sua vez, conseguiu em sua exposição no MON (2009/2010) demonstrar toda uma série de observâncias na arte desde a utilização da abstração, perpassando o minimalismo e a preponderância da Pop Art em sua carreira.

A série de “Jackie Kennedy” (1999) produzida por Vik Muniz nos mostrou a possibilidade de releitura da obra de Andy Warhol e a

interferência nessa releitura pelo posicionamento inovador de Vik quando da utilização de substâncias inusitadas na formação da obra. Esse movimento de Vik parece dar continuidade ao pensamento de Warhol, mantendo a idéia de repetição, mas criando uma nova aproximação entre o público e a obra/artista através dos sentidos humanos.

Referências

ARCHER, Michael. O real e seus objetos. In: **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. 1-59.

BRITO, Ronaldo. O Moderno e o Contemporâneo (o novo e o outro novo). In: BASBAUM, Ricardo (org). **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, pp. 202-215.

CASTELLANO, Melissa. “VIK Inusitado”. In: **Museu Oscar Niemeyer em Revista**. Curitiba, nº12, Ano 3, Novembro de 2009. pp.48-52.

FARIAS, Agnaldo. Arte contemporânea: notas sobre uma noção. In: **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002, pp. 13-20.

HARRISON, Charles e WOOD, Paul. Modernidade e modernismo reconsiderados. In: **Modernismo em disputa: a arte desde os anos quarenta**. São Paulo: Cosac & Naify, 1998, pp. 170-256.

HONNEF, Klaus. **Andy Warhol (1928-1987): El arte como negocio**. Madrid: Taschen, 2000.

SALZSTEIN, Sônia. **Pop Art: Astúcia e Inocência**. São Paulo: CEBRAP, 2006.

Site pesquisado:

<http://www.vikmuniz.net/> (Acesso em 28/04/2012)

Imagens



Jackies (1999) de Vik Muniz

In:

http://www.elise.com/weblog/archives/000297nyc_-_vik_muniz_the_armory.php (Acesso em 28/04/2012)



Four Jackies (1964) de Andy Warhol

In:

http://www.artnet.com/galleries/artwork_detail.asp%3FG%3D%26gid%3D972%26cid%3D165401%26which%3D%26aid%3D17524%26wid

%3D425980358%26source%3Dexhibitions%26rta%3Dhttp://www.artnet.com&docid=YWNPwM4wWoK7EM&itg=1&imgurl=http://images.artnet.com/artwork_images/972/508830.jpg&w=385&h=480&ei=YmmcT6m1CIXFtgi3vmmBA&zoom=1&iact=hc&vpx=219&vpy=164&dur=2719&hovh=251&hovw=201&tx=111&ty=130&sig=107024896288658293838&page=1&tbnh=134&tbnw=107&start=0&ndsp=21&ved=1t:429,r:1,s:0,i:70 (Acesso em 28/04/2012)

Indústria Cultural e Comunicação de Massa: Considerações sobre Produtos Midiáticos “Tradicionais” e “Conservadores” Brasileiros e as Implicações da Mercantilização da Cultura para o Receptor

João Angelo Soares Lemos¹

Resumo: O artigo analisa os aspectos que permeiam a comunicação de massa e a indústria cultural, tidos como conceitos sinônimos, à medida que sugerem a mercantilização de mensagens simbólicas e produtos culturais. Para tanto, após um breve histórico do surgimento dessas manifestações, associadas ao desenvolvimento da sociedade capitalista, oito produtos, separados em quatro categorias (Jornalismo, Publicidade, Cinema e Produto Editorial) são objetos de exame. Os dados levantados apontam para o potencial da mídia de determinar as relações sociais e, em certa medida, a dimensão psicológica dos receptores, bem como para a necessidade de se aproveitar os meios técnicos de reprodução como formas de manutenção da sabedoria popular.

Palavras-chave: mídia, indústria cultural, comunicação de massa, produtos tradicionais, produtos alternativos

Introdução

Por mais que a comunicação de massa e a Indústria Cultural sejam conceitos continuamente discutidos na sociedade, com especial interesse das academias de comunicação, até hoje não se chegou a

¹ Graduando de Jornalismo da Universidade Positivo, Curitiba, Paraná.

conclusões definitivas sobre as implicações desses fenômenos na vida dos indivíduos e na organização social. A transformação de produtos culturais em mercadorias destrói seu valor singular? Ela danifica a capacidade crítica do receptor? Compromete seu processo de formação? Esses são alguns dos questionamentos que envolvem a Indústria Cultural e que tentarei responder neste estudo.

Inicialmente, o artigo estabelece um panorama histórico da comunicação de massa, desde seus primeiros indícios, com a imprensa de Gutenberg, no século XV, até o surgimento da definição de Indústria Cultural, por Adorno e Horkheimer, em 1947. Aqui, optou-se por utilizar os termos “comunicação de massa” e “indústria cultural” como sinônimos, à medida que ambos sugerem a popularização de formas simbólicas nos moldes industriais.

Embora excessivamente pessimistas, as análises de Adorno e Horkheimer a respeito da reprodutibilidade de obras artísticas, de como elas perdem seu valor estético e conteúdo único para se tornarem objetos de interesse coletivo e destinados à venda, parecem fazer sentido no presente artigo. O exame de oito produtos culturais, quatro classificados como manifestações autênticas da indústria cultural e quatro como expressões alternativas e questionadoras, divididos em quatro categorias (Jornalismo, Publicidade, Cinema e Produto Editorial) demonstra a forma como o público é, de fato, atraído em uma escala

consideravelmente maior pelos suportes fabricados de acordo com as estruturas capitalistas de produção.

É evidente que todos os produtos aqui analisados encontram-se, de certa forma, amarrados à lógica da indústria cultural, uma vez que o sistema vigente – o capitalismo – impõe a todos a necessidade do lucro. No entanto, há alguns que tentam subverter essa lógica; por isso, serão classificados categoricamente como não pertencentes à indústria cultural. Além disso, é importante destacar que todos os elementos comunicacionais discutidos aqui são brasileiros, com o objetivo de dar foco ao trabalho de pesquisa, bem como facilitar as comparações.

O grande apelo popular gerado pela revista, propaganda, filme e livro de conteúdo pobre e que não incita o pensamento crítico, ao lado da pouca (ou menor) atenção dada aos que contemplam mensagens de cunho social e que subvertem, de alguma forma, as convenções da produção comunicacional vigente são consequências de um processo amplo e complexo. Do mesmo modo, as implicações da indústria cultural e/ou comunicação de massa na dinâmica social, como o alcance do território psicológico dos receptores e o comprometimento de seu senso crítico, escapam dos limites da pesquisa em comunicação para se enveredar por outras áreas do conhecimento humano.

O objetivo do artigo não é necessariamente tecer críticas negativas à indústria cultural, como fizeram os autores de *A Dialética*

do Esclarecimento na década de 40, mas lançar luz sobre a questão e questionar a influência desse fenômeno na vida dos indivíduos.

1. Comunicação de massa e Indústria Cultural

Embora o termo “comunicação de massa” tenha começado a ser discutido com mais interesse somente na contemporaneidade, a origem desse fenômeno data da metade do século XV, quando a máquina impressora de Gutenberg viabilizou a disseminação de conteúdos gráficos por toda a Europa. Por meio de métodos bastante inovadores à época, que incluíam a aplicação de tinta sobre um bloco, constituído por uma página de tipos, e a compressão do papel contra ele, materiais de conteúdo diverso – principalmente religioso – passaram a circular pelos centros urbanos europeus seguindo uma coerência comercial.

Em 1480 já havia tipografias instaladas em mais de cem cidades pela Europa toda e um florescente comércio de livros tinha surgido. [...] Febvre e Martin estimam que até o fim do século XV, pelo menos 35.000 edições tinham sido produzidas, importando em pelo menos 15 a 20 milhões de cópias em circulação. (THOMPSON, 2001, p. 55-56)

É verdade que no século XV uma parcela significativa da população era analfabeta, o que sugere um baixo número de pessoas

que tinham, de fato, acesso ao que era produzido pela imprensa. Isso, no entanto - indo de encontro ao que muitos acreditam, inclusive teóricos da área - não significa que os livros de 1480 não possam ser definidos como comunicação de massa. Afinal, de acordo com John B. Thompson, em *A mídia e a modernidade – uma teoria social da mídia*, o termo “massa” não deve ser reduzido à ideia de quantidade, mas considerar se os produtos em questão “estão disponíveis em princípio para uma pluralidade de destinatários” (THOMPSON, 2001, p. 30).

Como a religião foi, nesse período, um dos principais conteúdos a serem comercializados por meio dos livros, pode-se dizer que a Bíblia e os textos usados em cultos e orações consistem nos primeiros produtos da comunicação de massa. Ao lado desse tipo de publicação, mas em menor escala, estão os livros de filosofia e teologia clássica e medieval e dos âmbitos jurídico e científico. No século XVI, obras de teor comportamental também passaram a ser consumidas, entre as quais o *De Civilitate Morum Puerilium* (1530), de Erasmo, que constituía uma espécie de manual prático de boas maneiras para a educação de crianças (THOMPSON, 2001).

Na época em que surgiram as primeiras máquinas impressoras, a Europa experimentava o rápido crescimento da economia capitalista, característico da transição da Idade Média para a era moderna. Esse novo contexto, marcado pela modernização das cidades e pela valorização do lucro, explica uma das principais características da

comunicação de massa: a mercantilização das formas simbólicas, ou seja, a transformação dos produtos culturais em mercadorias. Como se sabe, a base do regime capitalista não está simplesmente no predomínio do capital, mas também na existência de relações de poderio - por isso, é possível afirmar que a comunicação de massa está, também, diretamente articulada à noção de poder simbólico. Conforme explica Thompson, inicialmente, a Igreja, que era uma das instituições de maior influência no século XV, “apoiou fortemente o desenvolvimento de novos métodos de reprodução textual” (THOMPSON, 2001, p. 57).

Apesar disso, é evidente que o advento da indústria gráfica também foi o caminho encontrado por aqueles que desejavam subverter a ordem e promover transformações sociais. Principal nome da Reforma Protestante, movimento contrário à atuação da Igreja Católica, Lutero explorou o potencial da recém-nascida comunicação de massa para difundir pela Europa seus ideais revolucionários.

As 95 Teses de Lutero, inicialmente fixadas à porta da igreja agostiniada de Wittenberg, em 31 de outubro de 1517, logo foram traduzidas para as línguas vernáculas, impressas em folhetos e distribuídas por toda a Europa; estima-se que estas teses tenham chegado ao conhecimento de quase toda a Alemanha em questão de quinze dias e de boa parte da Europa em um mês. Os sermões e tratados de Lutero foram publicados em numerosas edições e logo se tornaram enormemente populares. Seu manifesto *À Nobreza Cristã da Nação Alemã* foi publicado em 18 de agosto de 1520 e vendeu 4.000

cópias em três semanas; até 1522 já tinham aparecido 13 edições separadas (THOMPSON, 2001, p. 58).

No texto *Indústria Cultural e Comunicação de Massa*, Anamaria Fadul (1993) afirma que a produção de informações voltada para o consumo começou no século XIX, com os jornais diários. É verdade que esses constituem uma das mais legítimas manifestações da comunicação de massa, mas mais verdadeiro que isso é o fato de que, em um espaço anterior ao advento do jornal diário, situam-se outros elementos inseridos na trama da comunicação mercadológica, como os citados acima, além do próprio jornal – não necessariamente o diário, mas aquele que já obedecia ao critério de periodicidade.

Ao contrário do que diz Fadul, portanto, já no início do século XVII compilações periódicas de notícias a respeito, principalmente, de acontecimentos internacionais circulavam pela Europa exatamente como produtos da comunicação de massa. Segundo Thompson, os relatos jornalísticos da Guerra dos Trinta Anos foram um dos grandes responsáveis por alimentar a então incipiente indústria da notícia. O grande *boom* dos jornais, no entanto, aconteceu somente da década de 40 do século XVII, quando ocorreu um surto de publicações, que foi retomado no fim desse mesmo século, após a censura estabelecida por Carlos II, entre 1660 (restauração da monarquia) e 1694, ano em que foi abolida a censura à imprensa na Inglaterra.

Quando se discute comunicação de massa, surge um outro conceito cujas raízes são bem recentes: o de indústria cultural, sintetizado pelos filósofos alemães Theodor W. Adorno e Max Horkheimer em *A Dialética do Esclarecimento*, de 1947. De acordo com eles, indústria cultural trata-se da integração das diversas manifestações artísticas e culturais à lógica das relações de troca, fazendo-as perder seu valor cultural para ganhar importância de mercado, conforme mandam as estruturas capitalistas de produção. Bárbara Freitag complementa, no texto *A teoria crítica: ontem e hoje*, essa particularidade da indústria cultural, baseada nas formulações de Adorno e Horkheimer:

Numa sociedade em que todas as relações sociais são mediatizadas pela mercadoria, também a obra de arte, ideias, valores espirituais se transformam em mercadoria, relacionando entre si artistas, pensadores, moralistas através do valor de troca do produto. Este deixa de ter o caráter único, singular, deixa de ser a expressão da genialidade, do sofrimento, da angústia de um produtor (artista, poeta, escritor) para ser um bem de consumo coletivo, destinado, desde o início, à venda, sendo avaliado segundo sua lucratividade ou aceitação de mercado e não pelo seu valor estético, filosófico, literário intrínseco (FREITAG, 2004, p. 72).

A forma extremamente negativa e “apocalíptica”, para utilizar um termo empregado pelo escritor Umberto Eco (1964), como Adorno

e Horkheimer enxergavam a indústria cultural, definindo-a, por exemplo, como a comprovação do fracasso relativo do Iluminismo, pode ser, em parte, justificada pelo contexto social da época em que edificaram suas teses. Como bem lembra Anamaria Fadul, veículos de comunicação de massa, em especial o rádio e a propaganda, foram explorados, nas décadas de 20 e 30, pelos ditadores Adolf Hitler e Benito Mussolini como estratégia de mobilização das massas para seus ideais imperialistas, nacionalistas, extremistas e antidemocráticos. Além disso, a dupla frankfurtiana² revela em *A Dialética do Esclarecimento* grande pessimismo ao tratar os efeitos causados pela comunicação de massa à cultura norte-americana.

É por conta desse pensamento negativista que Adorno e Horkheimer derrubaram o modelo idealista elaborado por Herbert Marcuse³ anos após ele próprio reconhecer a fragilidade de seu enunciado (*Caráter afirmativo da cultura* – 1937). Análises feitas por Marcuse sobre a indústria cultural supunham que o entrecruzamento dos dois mundos da sociedade burguesa - a civilização (ou seja, a reprodução material por meio do trabalho) e a cultura (universo das ideias, das artes e do sentimento) –, nos moldes socialistas, tornaria prazeroso o cotidiano dos trabalhadores, que realizariam suas tarefas

² Theodor W. Adorno e Max Horkheimer foram os principais teóricos da Escola de Frankfurt, instituição alemã de pesquisa sociológica, de inclinação esquerdista e bases marxistas, fundada em 1923.

³ Outro discípulo da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse explorava a dialética de Marx para tecer críticas à sociedade capitalista.

com satisfação e felicidade. Adorno e Horkheimer, é claro, questionaram essa maneira quase ingênua de pensar a indústria cultural.

Mas como a junção do processo material de produção com o processo de produção de bens ideais e culturais não se deu na perspectiva idealizada por Marcuse, a “democratização” dos bens culturais foi uma falsa “democratização”. A dissolução da obra de arte não ocorreu porque o sistema de produção de mercadorias havia suprimido e sim porque ela foi transformada em mercadoria (Adorno e Horkheimer), assimilando-a à produção capitalista de bens (FREITAG, 2004, p. 71).

As discussões atuais sobre a indústria cultural apontam igualmente para o conflito entre “apocalípticos” e “integrados”, presente no cenário das pesquisas em comunicação 80 anos atrás (quando foi erguida, a Escola de Frankfurt enfrentou muitos críticos). De lá para cá, vários teóricos teceram críticas aos autores de *A Dialética do Esclarecimento*, debruçando-se com interesse sobre a teoria crítica. O fato é que os debates que envolvem o fenômeno não se esgotaram – ao contrário, tornaram-se ainda mais polarizados, exaltados e, principalmente, necessários no hodierno.

2. Indústria Cultural Brasileira

Os objetos de análise deste artigo estão divididos em quatro categorias: Jornalismo, Publicidade, Cinema e Produto Editorial. Em cada uma delas, confrontam-se dois produtos culturais que tratam de temáticas bastante diversas entre si (ou, ainda, de mesmos assuntos, mas com vieses opostos), sempre de acordo com os princípios que regem seus fabricantes – enquanto um prima pelo lucro, no contexto da comunicação de massa e da indústria cultural, o outro opta pelo questionamento a alguma realidade social e pelo estímulo à consciência crítica.

Assim, na categoria Jornalismo, serão discutidas as abordagens das revistas *Veja* e *Piauí* sobre o enfraquecimento financeiro de Eike Batista; em Publicidade, o famoso comercial dos anos 70 do *shampoo* Colorama e uma recente divulgação da SOS Mata Atlântica; em Cinema, os filmes *De pernas pro ar 2* e *Uma onda no ar*; e, em Produto Editorial, os livros *O alquimista*, de Paulo Coelho, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. A escolha dos objetos de estudo – todos eles brasileiros - levou em consideração o contexto social em que foram produzidos e em que repercutem, a fim de dar sentido e consistência às comparações.

Notar-se-á que a revista, a propaganda, o filme e o livro categorizados como portadores de conteúdo de fácil compreensão e que

tratam de temas corriqueiros - condição essencial daquilo que se pretende integrar à Indústria Cultural - mobilizam o público em uma escala muito maior do que os formatos que chamarei alternativos e questionadores - embora nem sempre seus próprios produtores assim os definam⁴.

2.1 Jornalismo

No dia 9 de outubro de 2013, a revista *Veja* publicou na seção de Economia uma nota referente ao notável declínio do império de Eike Batista, empresário que, por muito tempo, ocupou o posto de homem mais rico do Brasil, com uma fortuna de quase US\$ 3 bilhões. No texto *A OGX, de Eike, a caminho da recuperação judicial*, *Veja* descreve, nos moldes do jornalismo tradicional, a situação de “quase” falência da petroleira OGX, principal componente da fortuna do magnata. Em uma coluna insignificante, se comparada às demais matérias da edição, de 19 centímetros de altura por 5,6 de largura, a jornalista Malu Gaspar explora no texto elementos como concisão, brevidade e simplicidade, comuns em todos aqueles que fazem parte da indústria cultural.

⁴ Conforme foi exposto na parte introdutória deste artigo, os produtos aqui analisados e classificados como alternativos e questionadores não escapam à lógica da indústria cultural, uma vez que a coerência econômica e social do mundo atual assim o exige. Esses produtos, no entanto, contemplam qualidades que os diferenciam, de alguma maneira, das obras destinadas somente ao consumo e, por isso, vazias de teor crítico.

Conforme o livro *Os 10 Mais* (2008), *Veja* é a revista semanal brasileira que mais vende na atualidade, com uma média de 1,1 milhão de exemplares por publicação (na edição de 9 de outubro, a tiragem foi de 1.181.068). Para atingir esse feito, ela desenvolveu as habilidades necessárias a qualquer veículo de comunicação de massa: construir narrativas superficiais, evitando a exibição densa de ideias, bem como possibilitar leituras pragmáticas, dinâmicas, velozes e descontraídas. Mas, de acordo com Rafael Palomino e Renata Marchezan (2012), embora *Veja* seja declaradamente um produto da indústria cultural, ela não é dirigida à camada “mediana” da sociedade, como se teoriza a respeito da cultura de massa.

Embora o enunciário de *Veja* corresponda a um amplo público leitor, ela não se dirige a um leitor “médio”. Em primeiro lugar, o modo como *Veja* se compõe não visa a uma simples “média dos homens”. Ela se volta, na verdade, a um arquétipo relativamente bem definido, um estereótipo burguês de “pessoa bem sucedida”. Expressões comuns na discussão sobre *mass media* como “público médio”, “homem médio”, “média dos gostos” fazem crer que o produto cultural é democrático, fala a todos do mesmo modo, refere-se a uma porção da humanidade comum a todo ser humano. Na verdade, pelo menos em *Veja*, o “médio” é o que muita gente deseja ser: a pessoa que “vence na vida” dentro no capitalismo. Não se trata, pois, de média alguma, mas de um construtor social com forte acento ideológico (PALOMINO e MARCHEZAN, 2012, p.76).

De fato, *Veja* demonstrou sua inclinação ideológica ao ceder um espaço tão restrito a um fato de certa forma constrangedor para os burgueses e que ganhou atenção muito maior da revista *Carta Capital*, principal veículo de esquerda do Brasil: a queda de Eike Batista foi matéria de capa da edição de 9 de outubro de 2013. Além de contemplar as características básicas da indústria do jornalismo no que se refere à linguagem, portanto, como sugerem Palomino e Marchezan, *Veja* é uma autêntica manifestação da indústria cultural também por “dar ao leitor o que ele quer: a ilusão de estar no clube do *status quo*” (2012, p. 78).

Na contramão do jornalismo de mercado, com elementos convencionais e superficiais, encontra-se a revista *Piauí*, que, apesar de fazer parte da Editora Abril, a mesma da *Veja*, explora uma maneira bastante particular de narrar os acontecimentos da sociedade. Para efeito de comparação, o fato que envolve o empresário Eike Batista foi abordado na edição de outubro da *Piauí* com uma singularidade jamais vista em *Veja*. O texto de Mariana Filgueiras, *A ruína de Eike*, tem como enfoque a promessa não cumprida do bilionário de reformar o quase secular Hotel Glória, que já hospedou incontáveis personalidades, para a Copa do Mundo de 2014.

Por meio de uma narrativa literária, que contempla, entre outros elementos, a enumeração de cenas e a descrição detalhada de ambientes, característica intrínseca das reportagens da *Piauí*, a

jornalista retoma, com certa dose de ironia, a crise financeira de Eike Batista ao tratar da fracassada tentativa de transformar o Hotel Glória “no primeiro seis estrelas do Brasil”, deixando-o pronto para o grande evento de 2014. Além disso, a matéria revela não apenas custos da reforma, mas também a insatisfação dos moradores com a transformação do prédio histórico em um “canteiro de obras em fase de desmanche”, em um texto que, ao contrário do da *Veja*, ocupa uma página inteira. Isso sugere uma contextualização maior do assunto e a desobediência aos padrões jornalísticos de linguagem.

Apesar de ter recebido inúmeros prêmios que comprovam seu jornalismo de excelência, entre os quais o Veículo Impresso do Ano – Prêmio Colunistas 2009, *Piauí* parece não ter tanto apelo popular quanto *Veja*: a tiragem da publicação de outubro foi de cerca de 55 mil exemplares - média da revista -, 20 vezes menor que a edição de 9 de outubro da *Veja*. A explicação para isso é o fato de que um grupo menor de pessoas tem capital intelectual suficiente para compreender o conteúdo da *Piauí*, cujo principal objetivo é a consolidação da marca, por meio de uma cobertura que rompe com o tradicional, e não apenas as vendas do mês.

Entre outras características da *Piauí* destacam-se o formato incomum (26,5 cm x 34,8 cm), a impressão em papel refinado, de livro, o abuso de imagens humorísticas e de tiras e quadrinhos irônicos, além da escolha de pautas que, geralmente, não são prioridade na grande

imprensa. Conforme explica Francilene de Oliveira Silva (2009, p.06) a inovação decorre do desejo do cineasta João Moreira Salles, idealizador da revista, em 2006, de criar um produto inédito, “que fugisse aos padrões de boa parte da imprensa: redução de texto, aumento das imagens, culto às celebridades”.

2.2 Publicidade

Nos anos 70, a televisão veiculou um anúncio que marcaria para sempre a publicidade nacional e a memória dos brasileiros: o do *shampoo* Colorama, um produto da empresa Bozzano. Nele, a atriz Dóris Monteiro dá continuidade a uma propaganda anterior, na qual já havia conquistado a simpatia do público por conta de uma voz bastante caricata, interpretando um texto que se tornou o *slogan* do *shampoo*. A frase, que caiu no gosto do povo e que ainda hoje é muito ouvida é esta: “Ei, ei! Você se lembra da minha voz? Continua a mesma. Mas, os meus cabelos... Quanta diferença!”. Nesse momento, Dóris passa uma das mãos nos cabelos e, logo em seguida, explica a razão da mudança: “É que pra ele existe *shampoo* Colorama. Colorama torna os cabelos leves, macios, brilhantes...”.

Apesar da má atuação da atriz, que reproduzia sem confiança um texto indubitavelmente decorado, a peça de 30 segundos de duração tornou-se célebre, alavancando as vendas do produto à época e

contribuindo para a consolidação da marca. Prova do imenso apelo popular do comercial e o quanto ele repercutiu na sociedade ao longo dos anos é o número de visualizações do vídeo cadastrado no site *Youtube*: 409.988, no dia 15 de novembro de 2013 (o vídeo foi publicado em 15 de agosto de 2007).

Parece que a agência contratada pela Bozzano acertou na divulgação do *shampoo* Colorama, multiplicando suas vendas a um consumidor que, sem saber, consentia com uma mensagem de conteúdo discriminatório. Nos instantes finais do comercial, Dóris diz: “Quando os cabelos são lindos, tudo é lindo numa mulher”. A simplificação da graça da mulher a uma questão puramente estética (o aspecto do cabelo) poderia, já na ebulição dos anos 70, gerar discussões acaloradas sobre o modo como o feminino é retratado na mídia, sobretudo pelas adeptas do movimento feminista. No entanto, como bem explica Susi Berbel Monteiro, ao parafrasear Jung, em *A Indústria Cultural e os meios de comunicação de massa amplificando a persona*, é natural que aquilo que pertence à Indústria Cultural provoque a redução da humanidade do indivíduo.

Jung (1982, p. 109), em seu livro *O Eu e o Inconsciente*, argumenta que “o homem produzido por um arquétipo converte-se numa figura coletiva, numa espécie de máscara através da qual sua humanidade não pode desenvolver-se, atrofiando-se cada vez mais” (MONTEIRO, 2009, p. 11).

No caso apresentado, a máscara são os cabelos “macios, leves e brilhantes” da garota-propaganda. Vestindo-a, o público (em sua maioria mulheres) fragmenta seu ser em prol de uma persona supervalorizada e negligencia-se para ser integrado à sociedade, ou seja, para tentar corresponder ao padrão de beleza imposto pelo anúncio e pelo próprio corpo social. Talvez seja essa a explicação para que as mulheres não questionassem a forma como foram retratadas na propaganda, uma vez que “a partir de uma relação aparentemente genuína, como um elo com o inconsciente, a Indústria Cultural concretiza seus objetivos econômicos e de poder” (MONTEIRO, 2009, p. 97-98)

Em 2008, a organização não governamental SOS Mata Atlântica lançou uma campanha, desenvolvida pela agência F/Nazca S&S que, ao contrário do comercial do *shampoo* Colorama, vendia uma ideia, e não um produto. A propaganda, que fez parte de um imenso esforço de comunicação, tinha como conceito a frase *Você é vizinho da Mata Atlântica. Respeite para ser respeitado*, e, em 45 segundos de duração, mostra um homem assistindo à destruição dos móveis de sua própria casa por uma “árvore humana”, fazendo alusão à devastação florestal. O vídeo é composto pelas seguintes cenas: um sujeito vestido de árvore toca a campainha de uma residência. O morador abre a porta e deixa entrar o visitante inusitado. A partir daí, a árvore começa a despencar

sobre todos os móveis da casa e, depois de deixar um rastro de destruição, sai tranquilamente pela porta.

Mesmo representando um comercial sem fins lucrativos de grande sucesso, conquistando espaço em diversos canais de televisão, entre os quais a Rede Globo, *Você é vizinho da Mata Atlântica. Respeite para ser respeitado* certamente não repercutiu na sociedade da mesma maneira que a peça do *shampoo* Colorama. O comercial provavelmente gerou discussões à época em que foi veiculado, mas os efeitos não se estenderam para a atualidade e, muito provavelmente, cairá no esquecimento do público dentro de quatro décadas, exatamente o tempo que se passou após a febre do Colorama. No *Youtube*, o anúncio da campanha da SOS Mata Atlântica alcançou 1.558 visualizações até o dia 15 de novembro de 2013 – o vídeo foi publicado em 31 de maio de 2008.

Qual seria, afinal, a explicação para que o público seja mobilizado em escala tantas vezes maior pela propaganda de conteúdo irrelevante e, inclusive, discriminatória, em detrimento da que aponta e questiona um problema social? A resposta não está na estrutura nem, tampouco, no mote no anúncio, mas simplesmente na capacidade diversa que cada um deles tem de “criar uma identificação entre o produto e o comprador” (CORDEIRO SILVA, 2011). Ou seja, na propaganda do *shampoo* Colorama há algo que falta na da SOS Mata

Atlântica: a associação de uma particularidade do produto à determinada aparência ou personalidade do indivíduo.

2.3 Cinema

No dia 28 de janeiro de 2013, o site www.adorocinema.com publicou uma notícia com a seguinte manchete: *De Pernas pro Ar 2 ultrapassa a marca de quatro milhões de espectadores e distribuidora confirma terceiro filme*, um mês após o filme ter entrado em cartaz nos cinemas brasileiros. Com isso, a trama produzida pela Paris Filmes passou a ocupar a posição de sexta (ou quinta)⁵ produção cinematográfica nacional que mais levou brasileiros às salas de cinema no século XXI.

A história que atraiu a atenção de tantas pessoas gira em torno de Alice, uma empresária famosa (interpretada por Ingrid Guimarães), dona de um *sex shop*, que, após um surto de estresse, é obrigada pelo marido a passar alguns dias internada em um *spa*. Lá, Alice desenvolve uma ideia de produto inovador perfeito para seus negócios, a ser lançado em breve no mercado norte-americano. A partir daí, ela convence sua família a passar um período de “férias” nos Estados

⁵ Na reportagem, o jornalista João Victor Figueira afirma que, como o número de espectadores ainda não havia sido divulgado com exatidão, não era possível dizer que *De Pernas pro Ar 2* ultrapassou o filme *Nosso Lar*, que, em janeiro de 2013, ocupava a quinta posição no ranking, com 4.060.000 espectadores.

Unidos, onde consegue manter contato com investidores e, assim, dar continuidade ao seu trabalho.

A repercussão de *De Pernas pro Ar 2* atingiu, inclusive, as redes sociais. Em uma página criada para o longa, inúmeros espectadores teceram comentários diversos, em sua maioria elogiosos, à narrativa. No post *De pernas pro Ar 2 foi o filme mais assistido da semana pela 3ª vez consecutiva! Já passamos o número de espectadores do primeiro filme!*, publicado em 22 de janeiro, foram registradas 505 curtidas e 119 compartilhamentos, o que sugere mais uma vez o grande apelo popular da criação da Paris Filmes.

Expressivamente menor foi o sucesso conquistado pelo filme *Uma onda no ar*, dirigido por Helvécio Rattón e posto em cartaz em 2002, reproduzindo uma história real ocorrida em um conjunto de favelas de Belo Horizonte. Na trama, o jovem Jorge (interpretado por Alexandre Moreno), com a ajuda de alguns amigos, cria a Rádio Favela, veículo comunitário que objetivava atender aos anseios dos habitantes do morro, marginalizados e esquecidos pela elite belo-horizontina. Por meio de uma linguagem simples e uma programação adequada àquele público, a Rádio Favela foi banida pela polícia e Jorge foi preso por operar um veículo pirata. Mesmo assim, a emissora foi premiada pela Organização das Nações Unidas (ONU) por constituir uma ferramenta educativa.

Apesar de trazer à tona uma infinidade de problemas da sociedade brasileira, entre os quais o racismo, a exclusão social e a violência policial, *Uma onda no ar* não obteve sucesso perante o público, como reconhece o cineasta Eduardo Valente, em um bate-papo com Ruy Gardnier, Gilberto Silva Júnior, Daniel Caetano, Cléber Eduardo e João Mors Cabral (*O cinema brasileiro e o público em 2002*). É verdade que o filme obteve alguma certificação enquanto documento de grande valor social, a exemplo dos dez prêmios conquistados na Europa, Estados Unidos e Brasil, mas quase não houve interesse da população em comparação com o *De pernas pro ar 2*. Afinal, enquanto o ar com as pernas sensuais de Alice atraíram mais de 4 milhões de espectadores em um mês, o ar com as ondas revolucionárias de Jorge sequer teve números divulgados, o que sugere seu pouco sucesso de público.

2.4 Produto Editorial

É indiscutível que Paulo Coelho é, hoje, um dos maiores fenômenos da literatura mundial. Sua obra-prima, *O Alquimista* (1988), ocupa a posição de quinto livro mais vendido no mundo nos últimos 50 anos, de acordo com pesquisa desenvolvida pelo norte-americano Jared Fanning, em 2012. O eixo central da história é a vida do pastor Santiago, que viaja pelo Saara em busca de um tesouro enterrado

próximo às pirâmides do Egito, conforme avisavam seus sonhos. Nessa jornada, o jovem encontra pelo caminho várias pessoas que lhe ensinam questões elementares da vida, entre as quais o Alquimista, que decifra os sinais que a vida dá por meio, por exemplo, dos sonhos.

As mensagens pretensamente filosóficas presentes no livro, que desenham o caminho da busca pela vida plena, de fato agradaram. Até hoje, o *best-seller*, vendeu mais de 60 milhões de cópias no mundo, superando publicações como *O diário de Anne Frank* e *O código Da Vinci*. Além disso, em outubro de 2008, o livro colocou Paulo Coelho no Guinness Book of Records, por figurar como o mais traduzido no mundo, em 69 idiomas. Perfeitamente inserido na lógica da comunicação de massa, *O Alquimista* é o tesouro das editoras que o publicaram – afinal, os leitores parecem não se importar com a superficialidade e com as incorreções gramaticais típicas de Paulo Coelho. No texto *As pérolas de Paulo Coelho*, publicado em 2005, o professor e revisor J. Milton Gonçalves analisa os atentados à língua portuguesa cometidos pelo grande campeão de vendas. O toma por base a edição de número 159 de *O Alquimista*, feita pela Editora Rocco:

Não há registro, em nossa literatura, de nenhum outro escritor que tenha empregado **haver** [grifo do autor] no plural, com o sentido de existir. Não se pode atribuir a culpa ao revisor uma vez que esse modelo de concordância aparece mais de dez vezes em todo o livro (GONÇALVES, 2005)

O erro a que Milton Gonçalves se refere está na página 22, em que Paulo Coelho afirma que “**havam** [grifo meu] certas ovelhas, porém, que demoravam um pouco **para levantar** [grifo meu]”. Além do problema com o verbo haver, o revisor destaca outras duas incorreções presentes na expressão “para levantar”. Segundo ele, “Demorar, no sentido de tardar, custar, usa-se com a, e não com para” e “Levantar é sinônimo de erguer; levantar-se é que significa pôr-se de pé” (GONÇALVES, 2005). Mesmo assim, *O Alquimista* integra a lista de livros preferidos de incontáveis brasileiros.

No extremo oposto de *O Alquimista*, situa-se o clássico *Dom Casmurro* (1899), do imortal Machado de Assis. Essa é uma das obras-primas da literatura brasileira, mas nem por isso passou, algum dia, pela cabeceira de grande parte dos leitores do país. Em resumo, o livro trata da relação entre Capitu e Bentinho e das certezas alimentadas por ele de que a esposa o havia traído com Escobar, seu melhor amigo – para Bentinho, até mesmo seu filho com Capitu (Ezequiel) constituía uma comprovação do adultério, uma vez que, para ele, Ezequiel era a imagem de Escobar. Mas, como a história é narrada do ponto de vista de Bentinho, a ocorrência da traição permanece incerta – sobretudo pelo fato de que, ao longo da narrativa, são apresentadas tanto provas quanto contraprovas do fato.

Dom Casmurro foi escrito no período da literatura denominado Realismo, cujas principais características são a crítica social e a

abordagem cientificista. Por isso, o clássico constitui, como poucos sabem, um documento de conteúdo extremamente questionador. No artigo *A crítica machadiana em Dom Casmurro: um estudo da alegoria feminina como crítica ao sistema republicano no final do século XIX*, Ana Patrícia Sá Martins analisa as várias críticas sociais presentes na obra, entre as quais as dirigidas aos profissionais da carreira jurídica, ironizados na figura do personagem Cosme, capitalista nato; e à burguesia, por meio de Justina, prima desonesta e dissimulada.

Percebemos, pois, que estes tipos sociais são bem representativos para demonstrar como a sociedade burguesa oitocentista, tão moralista, católica e cheia de princípios, acabava por mostrar suas verdadeiras personalidades nas atitudes cotidianas. Esta era uma das principais críticas que os escritores da escola Realista/Naturalista enfocam as mazelas sociais e humanas. Porém, diferente dos demais, Machado não prende os seus romances às descrições minuciosas e sempre vendo no ser humano somente suas patologias. Ele vai além, mostra as contradições humanas, tenta aproximar-se do mais real possível da sociedade da qual fala (MARTINS, 2009, p. 38).

Além disso, a autora afirma que várias outras alusões ao contexto social da época estão presentes em *Dom Casmurro*, como a da personagem Capitu, que muda de personalidade de acordo com a transformação do sistema político da Monarquia para República. Embora essa obra compreenda um valor histórico inestimável e

demonstre a visão controvertida de um escritor que, a despeito de seu talento, sentia-se marginalizado em um país extremamente racista, há uma desproporção entre as pessoas que se sentem estimuladas a ler *O Alquimista* e as que se interessam por *Dom Casmurro*. Prova disso é o fato de que, em mais de 100 anos de existência, o texto machadiano não vendeu sequer uma fração do que Paulo Coelho conseguiu com sua obra mais conhecida, mesmo com seu desfecho absurdamente intrigante e motivador (Capitu traiu ou não traiu?), típico dos clássicos - em oposição aos *best-sellers*.

3. A problemática da Indústria Cultural

Feita a análise dos produtos midiáticos que constituem o objeto de estudo deste artigo, cabe agora discutir os elementos que estão por trás dos conceitos de comunicação de massa e indústria cultural, mas que representam pontos fundamentais para a compreensão do tema. Quando se fala da transformação dos produtos culturais em artigos de venda, é comum manter-se, inclusive nos debates acadêmicos, na superficialidade do tradicional duelo entre “apocalípticos” e “integrados”, quando, na verdade, o assunto exige reflexões mais criteriosas e aprofundadas que não se limitem ao campo da comunicação, mas caminhem por áreas diversas do conhecimento.

O primeiro aspecto a ser considerado quando se trata de comunicação de massa e indústria cultural é de ordem psicológica. Conforme Susi Berbel Monteiro (2009), os produtos contextualizados na era do desenvolvimento tecnológico interferem na psique humana, determinando o comportamento dos cidadãos e a dinâmica social. Ou seja, jornais, filmes, propagandas, livros, revistas etc. apoderam-se do inconsciente do indivíduo, impedindo-o de explorar livremente a imaginação, à medida que se apropriam da racionalidade e do funcionalismo provenientes da valorização do sistema econômico.

Dessa forma, ao consumir o que é imposto pela indústria cultural, o ser torna-se refém do mundo externo (o do consumismo), perdendo a capacidade de pensar de maneira crítica e de dar significância aos elementos que o rodeiam. E, como bem destaca Monteiro, reavivando as considerações de Baudrillard sobre a sociedade do consumo, é justamente esse processo imbecilizante que permite ao indivíduo sentir-se parte da sociedade, embora provoque o afastamento dele de seu próprio inconsciente.

Baudrillard (2007) argumenta que o consumo se estabelece como forma de relação social, como base do sistema cultural. Cria uma nova mitologia, baseada nos objetos, que estabelece uma conexão com a lógica social e a lógica do desejo no campo inconsciente da significação. Porém, essa nova mitologia não dá conta de promover a conexão

necessária com o inconsciente (MONTEIRO, 2009, p. 07).

É nesse sentido que surge a ideia de homogeneização da massa, ou seja, a conversão do consciente e das necessidades individuais em componentes coletivos. Assim, as necessidades dos homens tornam-se basicamente as mesmas, provocando a instauração de padrões comportamentais e de consumo, que repercutem no interesse exagerado por determinados produtos do mercado midiático, a exemplo da revista *Veja*, da propaganda do *shampoo* Colorama, do filme *De pernas pro ar 2* e do livro *O Alquimista*.

Essa padronização, associada a outros fenômenos sociais, tende a provocar também a destruição ou deterioração de culturas genuínas, em um processo intensificado na década de 1980, com a aceleração do sistema de globalização. Como aponta Douglas Kellner, citado por Guilherme Carvalho da Rosa, no trabalho *A discussão do conceito de identidade nos estudos culturais*, as identidades culturais são, de certa forma, desestabilizadas pela cultura da mídia, processo que é intensificado pela “segmentação do mercado em diversas campanhas e apelos publicitários” (KELLNER, 2001 apud ROSA, ____, p. 10)

Essa realidade, no entanto, era verdadeira já no princípio da comunicação de massa, nos séculos XVI e XVII. Thompson argumenta que, nos países influenciados pelo protestantismo, dialetos regionais perderam, aos poucos, suas bases institucionais, abrindo espaço para

uma linguagem padronizada e uniforme, que pudesse ser aceita nacionalmente. De acordo com ele, “Lutero mesmo procurou abandonar seu próprio dialeto nativo, aquele da Baixa Saxônia, e modelar uma linguagem que poderia prontamente ser entendida em todas as terras alemãs” (2001, p. 61).

Ora, como se sabe, variedades linguísticas regionais, manifestadas, por exemplo, por meio das tradições orais, constituem uma das mais importantes expressões da cultura popular; cultura essa que a comunicação de massa encarrega-se, diariamente, de contribuir para eliminar. A transformação da teia social em um esquema padronizado é um processo cotidiano e cada vez mais assustador, apontando para a perda total da tradição - embora Thompson (2001) acredite que a midiatização da tradição não provocou sua destruição, mas a veste de novas características, dispensando a necessidade de certos rituais e das limitações da interação face a face.

Outra consequência da comunicação de massa e da indústria cultural a ser considerada aqui é o comprometimento do desenvolvimento intelectual dos receptores. Dizer que a mídia tradicional promove a chamada “semi formação”, como sugere Adorno, no sentido de desorientar os indivíduos e promover o empobrecimento do exercício mental, talvez seja agir de forma excessivamente frankfurtiana, mas é inquestionável que a indústria cultural debilita, em certa medida, a capacidade contestadora do público.

Uma das funções da mídia atual, segundo o otimista Thompson (2001), é contribuir para o “processo de auto formação”, em virtude, principalmente, de seu caráter acessível e “livre das limitações espaço-temporais da interação face a face”. Apesar disso, ela já mostrou também que tem potencial para alienar e dificultar a aquisição de saberes fundamentais. Conforme ficou comprovado até mesmo neste estudo, a obra *O Alquimista*, por exemplo, que contempla uma série de erros gramaticais grosseiros, é uma representação da má formação proporcionada pela comunicação de massa, embora o conceito de “formação” compreenda inúmeros outros aspectos.

De acordo com Belkis Souza Bandeira (2008), a educação crítica implica a construção de uma formação emancipatória. Isso quer dizer que, se o conceito de indústria cultural vai de encontro a essa observação, as ideologias dominantes estão cada vez mais fortalecidas, uma vez que a lógica da transformação da cultura em mercadoria ganha, a cada dia, sentido maior. A tese de que a indústria cultural contribui para a manutenção do poder instituído é reforçada por Rafael Cordeiro Silva:

Enquanto a arte autônoma critica a ordem estabelecida, os produtos da indústria cultural ratificam-na sem cessar. Se, por um lado, a técnica permitiu a difusão da cultura para amplos setores da população, representando um ganho e colocando em xeque a ideia tradicional de arte e de seus modos de exposição – como pensava Walter Benjamin –, por

outro, sacrificou a lógica intrínseca da arte autônoma, feriu sua autenticidade e pôs a perder sua capacidade de crítica imanente da sociedade (CORDEIRO SILVA, 2011).

A despeito dessas considerações, é preciso reafirmar que os receptores de informação não são indivíduos amorfos que simplesmente reagem de igual maneira aos estímulos da comunicação, como estabelece a Teoria da Agulha Hipodérmica⁶. A padronização de comportamento gerada pela indústria cultural envolve um processo extremamente complexo, identificado como hermenêutico nos estudos de recepção. De acordo com esse processo, “a recepção de um produto da mídia implica um certo grau de atenção e de atividade interpretativa da parte do receptor” (THOMPSON, 2001, p. 44).

Conservadores, capitalistas e integrados diriam que a comunicação de massa é necessária para o progresso da sociedade; afinal, ela possibilitou, graças à reprodução em larga escala, a disseminação de obras acessíveis a um número maior de pessoas, destruindo o conceito de arte como exclusividade das elites, além de ter estimulado, em certa medida, o sentimento de pertencimento social nos cidadãos. Esses argumentos, até certo ponto, são verdadeiros; mas certamente não diminuem a necessidade de se discutir as implicações

⁶ De acordo com essa linha de pesquisa, conforme aponta Felipe Pena, os receptores são amorfos e isolados, reagindo de igual maneira aos estímulos que recebem diariamente da mídia, especialmente dos conteúdos de apelo emocional.

dos fenômenos da comunicação no contexto atual, conforme tentou-se comprovar neste estudo.

5. Considerações finais

É fato que os receptores de conteúdo transmitido pelos mais diversos tipos de mídia não são simplesmente membros passivos do esquema comunicacional organizado por Lasswell em 1948⁷. Ao contrário, eles reagem de diversas maneiras aos estímulos que recebem cotidianamente da imprensa, da publicidade, do cinema e do mercado editorial, entre outros. Para Thompson (2001), afinal, a construção da identidade de cada cidadão acontece de forma ativa, com base nos materiais simbólicos que lhe são disponíveis.

De uma maneira ou de outra, essas reações estão sempre articuladas às imposições da indústria cultural e da comunicação de massa. Conforme foi atestado neste artigo, o fenômeno - que surgiu de maneira quase tímida com a grande invenção de Gutenberg, viabilizando a reprodução de materiais impressos, e adquiriu contornos surpreendentes ao longo do tempo - desestimula os receptores a

⁷ Em *Teoria do Jornalismo* (2005), Felipe Pena explica que, segundo o modelo de pesquisa elaborado pelo cientista político Harold Lasswell, em 1948, são cinco os elementos que estão envolvidos na transmissão da mensagem midiática: “Quem?”; “Diz o quê?”; “Por meio de que canal?”; “A quem?”; e “Com que efeito?”.

explorar a imaginação, levando-os, cada vez mais, a consumir produtos pobres em conteúdo.

Isso acontece porque os componentes da indústria cultural tendem a ocupar o inconsciente dos indivíduos de tal forma que contribuem para o processo de padronização característico do modelo capitalista. Além disso, a comunicação de massa tem o potencial negativo de proporcionar uma espécie de formação defasada, o que compromete também a postura de independência dos cidadãos. Ou seja, quanto mais envolvidos na lógica da indústria cultural, mais eles são dominados pelos detentores de poder.

Existe, afinal, solução para a problemática da indústria cultural e da comunicação de massa no contexto atual? Levando-se em conta a tendência globalizante e o surgimento contínuo de ferramentas tecnológicas que contribuem para a reprodutibilidade das formas simbólicas, a resposta parece ser um contundente “não”. Mas é necessário entender que a coerência social é modificada com o passar do tempo e que tudo deve ser adaptado ao contexto vigente – por isso, as novas tecnologias reprodutoras, ao invés de inimigas, podem ser essenciais para a divulgação de materiais revolucionários, críticos e contestadores e, acima de tudo, para a manutenção da sabedoria popular aos poucos sucumbida pela indústria cultural.

Atualmente, é perceptível - para quem ainda preserva um mínimo de senso crítico - a falta de conteúdos militantes e alternativos

entre as mensagens transmitidas todos os dias pela mídia. Estes conteúdos poderiam ser responsáveis por enaltecer culturas marginalizadas e movimentos em defesa de minorias. Grande prova de que a sociedade brasileira não se sente plenamente satisfeita com a mídia tradicional foram os protestos de junho de 2013, que ganharam as ruas de todo o Brasil e nos quais os veículos noticiosos foram rechaçados, incluindo agressões a jornalistas que neles trabalham. O povo indígena, a negritude, o feminismo, o orgulho gay, o Movimento Sem Terra (MST), o hip-hop e as subculturas religiosas, bem como o folclore, as identidades sociais e as tradições populares estão cada vez menos representados na mídia. Utilizar o potencial dos meios técnicos de reprodução, portanto, pode ser a chave para o resgate e preservação desses saberes da sociedade e da civilização brasileira.

A criação de veículos comunitários, capazes de sustentar os costumes e hábitos de uma comunidade, ou a elaboração de estratégias amplas de comunicação para a resolução de conflitos e problemas sociais, são algumas alternativas que, embora não representem nenhuma novidade, são fundamentais para a manutenção da diversidade. Os desafios impostos pela lógica da indústria cultural, no contexto do desenvolvimento tecnológico e do sistema capitalista de produção, no entanto, são grandes, tornando essa tarefa objeto de estudos mais complexos, aprofundados e abrangentes.

Referências

ALMEIDA SOUZA, Juliana Lopes; LIGÓRIO, Cláudia Alice. **Jornalismo literário: o ritual da revista *Piauí***. Ponta Grossa: Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, 2012, v.1, n.9, p. 143-172.

BANDEIRA, Belkis Souza. **Formação cultural, semiformação e indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação.**, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2008.

CORDEIRO SILVA, Rafael. **Indústria cultural e manutenção do poder.** 2011. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2011/02/industria-cultural-e-manutencao-do-poder/>>. Último acesso em: 19 de novembro de 2013.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FADUL, Anamaria. Indústria Cultural e Comunicação de Massa. In: FADUL, Anamaria. (Org.). **Linguagem e Linguagens**. S P: 1993, v.__, p. 53-53.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje.** S P: Brasiliense, 2004.

GONÇALVES, J. Milton. **As pérolas de Paulo Coelho.** 2005. Disponível em: <
http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/as_perolas_de_paulo_coelho>. Último acesso em: 19 de novembro de 2013.

GOUTHIER, Déborah. **O Alquimista é o 5º livro mais vendido no mundo.** 2012. Disponível em <
<http://www.jornalopcao.com.br/posts/ultimas-noticias/o-alquimista-e-o-5-livro-mais-vendido-no-mundo>>. Último acesso em: 02 de dezembro de 2013.

JUNG, Carl. O Eu e o Inconsciente. In: MONTEIRO, Susi Berbel. **A Indústria Cultural e os meios de comunicação de massa amplificando a persona.** Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2009.

KELLNER, Douglas, A cultura da mídia. In: ROSA, Guilherme Carvalho da. **A discussão do conceito de identidade nos estudos culturais.** Rio Grande do Sul: Enciclopédia do Pensamento Comunicacional Latino-Americano, ____.

LUCAS DA SILVA, Denise. **Cinema e favela: representação dos moradores de vilas e favelas no cinema brasileiro da retomada.** Belo Horizonte: Centro Universitário de Belo Horizonte, 2006.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **A crítica machadiana em Dom Casmurro: um estudo da alegoria feminina como crítica ao sistema republicano no final do século XIX.** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2009.

MONTEIRO, Susi Berbel. **A Indústria Cultural e os meios de comunicação de massa amplificando a persona.** Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2009.

OLIVEIRA SILVA, Francilene. **A revista *Piauí* na contramão da pós-modernidade.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2009.

PALOMINO, Rafael; MARCHEZAN, Renata. **O enunciatário da revista *Veja*: contribuição para discussões sobre indústria cultural e cultura de massa.** Araraquara: Gláuks, 2012, v.12, n.1, p. 51-80.

PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo.** Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2005.

THOMPSON, Jhon. **A mídia e a modernidade** – uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2001.

____. **O cinema brasileiro e o público em 2002**. _____. Disponível em: <www.contracampo.com.br/48/cinemafalado1.html>. Último acesso em: 16 de novembro de 2013.

Impressões de Leitura

Novas Tecnologias e Educação: REA uma possibilidade

Eliane Aparecida de Oliveira¹

“REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento.”UNESCO, 2011.

No dia trinta de maio de 2012 foi lançado o primeiro livro sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) do Brasil “*Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*” é uma obra criada em conjunto pela Casa da Cultura Digital e a EDUFBA, foi organizado por Bianca Santana (Instituto Educadigital/Casa de Cultura Digital), Carolina Rossini (Projeto REA Brasil/GPOPAI-USP) e Nelson Pretto (UFBA) e tem como proposta

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá/UEM

promover o debate a cerca dos usos e democratização da internet como recurso para a educação. O livro é composto de artigos copilados por professores, acadêmicos e profissionais do ensino, traz ainda relatos de experiências e entrevistas. Como não podia deixar de ser, foi todo produzido com o uso de softwares e fontes livres e esta disponível na internet para download no site <http://livrorea.net.br>, nas palavras de seus organizadores, para ser “consumido e apropriado”.

Refletir sobre os usos da internet na educação é também pensar sobre a universalização de um ensino de qualidade numa sociedade cada vez mais conectada. O conceito do REA trata da criação de materiais abertos para consulta, uso e adaptação e foi elaborado pela UNESCO em 2002. O livro usa como mote a concepção de educação para todos, dessa forma a produção e compartilhamento de materiais educativos usando internet seria uma via possível de fazer isso acontecer. A análise de políticas públicas para que a internet chegue a todos os espaços onde a educação esta presente, nos permite perceber como o Estado atua para que isso se efetive. O livro nos mostra reflexões nesse sentido já na sua apresentação.

Os autores mostram a necessidade de programas governamentais que criem uma infraestrutura para redes digitais visando propiciar a ligação das escolas com o mundo, salientam ainda que a formação dos professores deve ser pensada em conotação com essa nova realidade, pois estes devem estar aptos a fazer uso das novas tecnologias, bem

como serem capazes de produzir materiais passíveis de serem remixados. Esclarecem algumas políticas públicas já implementadas no país que, embora insuficientes, permitem que seja possível os primeiros passos em busca de uma rede mais ampla que abarque as necessidades do campo educacional.

O livro é composto de onze artigos e cinco entrevistas, cujos autores possuem concepções singulares a cerca do REA, devido a isso, seu texto propicia ao leitor a possibilidade de criar suas próprias impressões sobre o tema. Embora com olhares diferentes, todos tratam da educação brasileira atual como um modelo a ser pensado e modificado. Visam uma escola mais dinâmica, entendendo a educação como plural, na palavra dos organizadores “*Queremos uma escola, cujos muros possam ser assaltados pela diversidade de olhares e de percepções que permitam, de forma quem sabe até contraditória, pensar na ausência do muro e da escola.*” (p. 13).

A divisão em artigos, relatos de experiências e entrevistas permite ao leitor escolher o que mais lhe interessa sobre o assunto, sem ter um prejuízo do todo, pois o conceito de recurso educacional aberto aparece de forma clara em todos os textos que compõem o livro. Dessa forma, ele apresenta seis artigos que abordam as práticas educacionais em conjunto com a produção de REA, políticas públicas para educação digital e professores como produtores. Cinco textos produzidos a partir de relatos de experiências que discutem a produção de REA na

aprendizagem formal e informal, autodidatismo e formação de professores. Por fim, cinco entrevistados falam sobre direitos autorais, políticas públicas e projetos educacionais.

Mais do que propor soluções, a produção e lançamento desse livro tem a premissa do debate a cerca da educação dos moldes atuais, visando um salto de qualidade na perspectiva digital. Seu enredo vai desde a criação e execução de políticas públicas que beneficiem as ações nesse sentido, bem como sanar algumas duvidas em relação a um dos principais problemas enfrentados por professores em sala de aulas no ensino básico - o uso das novas tecnologias.

É inegável que a sociedade atual, a chamada “sociedade do conhecimento”, produz sujeitos sociais cada vez mais plugados com o mundo virtual, um desafio para a educação e para os educadores, pois estes estão sempre em confronto com aparelhos de acesso a internet dentro das salas de aulas, muito mais potentes que muitos computadores presentes nos chamados laboratórios de informática. A presença de celulares, tablets, iphones no contexto educacional se torna um problema para a maioria dos professores, pois é um grande desafio fazer com que seus alunos se desconectem do mundo virtual. O debate sobre REA possibilita uma nova forma de pensar o planejamento das aulas e a troca de conhecimentos entre professores e alunos.

Os recursos educacionais abertos alem de trazer uma proposta de dinamização de aulas, faz com que os profissionais da educação

repensem sua formação e suas práticas. Neste sentido, os relatos e as entrevistas que o livro traz, ajudam o leitor a questionar e também a produzir ações que deverão contribuir para a melhoria da educação como um todo, ao se verem como produtores de materiais e cada vez mais afeitos as dinâmicas próprias do mundo virtual, estarão colaborando também com a democratização desse espaço - a internet - à medida que, uma vez licenciado como livres, os materiais poderão circular com rapidez de forma global, desde que o acesso à rede também seja possível a todos.

Mais que livro um com uma temática relevante, o diferencial desse trabalho se concentra na apresentação de possibilidades reais para uma educação moderna, em conexão com o mundo virtual e cada vez mais globalizado. Auxilia a pensar em novas formatações para as aulas, situando o “aprender” nas trocas de experiências e conhecimentos entre professores e alunos. Assim, as práticas professorais podem ser direcionadas e, necessitando para isso, que seja revista também sua formação. Ou seja, muitas são as relevâncias a cerca de REA, valendo a pena conhecer e debater, para que se criem novas formas de pensar uma educação para todos.

**Revista Vernáculo, nº 31
1º sem/2013**

Publicado em junho de 2014.

**ISSN 2317-4021
<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>**