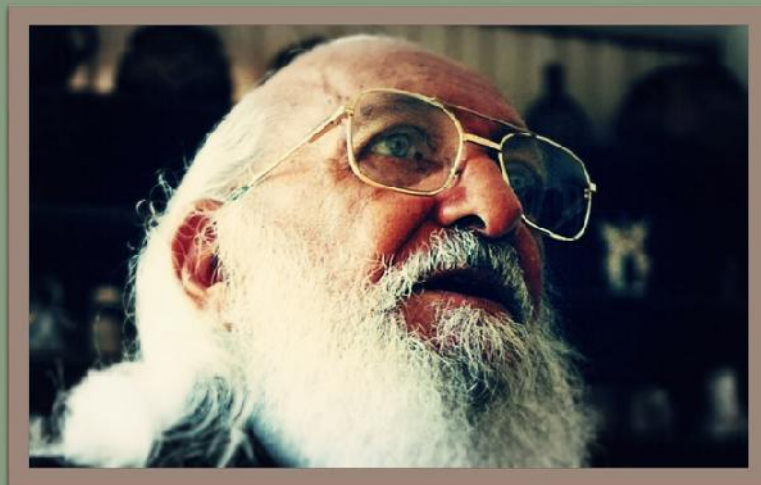


BANTU

REVISTA DE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL



Revista Bantu

2018 ANO 1 NÚMERO 2 VOLUME 1

Conselho Editorial

Prof. Dr. Walesson Gomes Silva, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG - Escola de Design, Brasil.

Profª Dra. Ivanete Bernardino Soares, Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP, Brasil.

Profª Dra. Elizabete Conceição Santana, Universidade do Estado da Bahia/ UNEB, Brasil.

Profª Dra. Shirley de Lima Ferreira Arantes, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Marcos Gonçalves Maciel, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Antonio Carlos Figueiredo Costa, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Dra. Julia Calvo, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-MG, Brasil

Profª Dra. Andréa Lourdes Ribeiro, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasil.

Profª Dra. Polyana Aparecida Valente, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Dra. Ludmila Salomão Venâncio, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil e Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasil.

Revisores

ProfªMe.Gislene Ferreira Silva, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Me. Aciomar Fernandes de Oliveira, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Graduanda em Museologia Beatriz Queros Figueiredo, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasil.

Editores de Seção

Profª. Me. Ana Paula Martins Corrêa Bovo, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Emmanuel Duarte Almada, Universidade do Estado de Minas Gerais/ UEMG, Brasil.

Prof. Me. Aciomar Fernandes de Oliveira, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Dra. Welessandra Aparecida Benfica, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Andreilino Filho, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Me. Cássia Moreira Jardim, Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil.

Prof. Me. Radamés Andrade Vieira, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Me. Gislene Ferreira Silva, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Me. Maria Perpétua dos Reis, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Me. Romilda Oliveira Alves, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Linha editorial

A **Bantu**, revista de Educação, História e Patrimônio Cultural surge no intuito de contribuir com mais um espaço de divulgação de pesquisas e pensamento científico. Originou-se do desejo de um grupo de docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica Ibirité, logo ganhando corpo e estendendo-se a outras Instituições de Ensino Superior, mediante a colaboração de seus pesquisadores. O núcleo central dos interesses da **Bantu** prima pela divulgação de pesquisas que dialoguem em perspectiva de interdisciplinaridade, gravitando por temas da Educação, da História e do Patrimônio Cultural. **Bantu** faz referência à pluralidade do ser humano, e portanto, parafraseando Marx, tudo que é humano nos interessa e diz respeito. A Revista **Bantu** funciona em fluxo contínuo aceitando a submissão de artigos, ensaios, entrevistas e resenhas.



Ficha Catalográfica

Bantu, revista de Educação, História e Patrimônio Cultural/Unidade Acadêmica Ibirité/UEMG–Ano 1,n.2(dezembro/2018)-BeloHorizonte,MG:EdUEMG,2018

81p. Semestral

ISSN: **2595-9506**

1.Educação.2.História. 3. Patrimônio Cultural.I.Unidade Acadêmica Ibirité.

CDU–7.05

Universidade do Estado de Minas Gerais

Reitora

Lavínia Rosa Rodrigues

Vice-reitor

Thiago Torres Costa Pereira

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Magda Lucia Chamon

Pró-reitora de Ensino

Michelle Gonçalves Rodrigues

Pró-reitor de Extensão

Moacyr Laterza Filho

EdUEMG- Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Editor Chefe

Felipe Doguingues Machado Melo

Projeto Gráfico: Capa

Radamés Andrade Vieira

Unidade Acadêmica Ibirité da Universidade do Estado de Minas Gerais

Diretora: Tatiana Maciel Gontijo de Carvalho

Vice-diretor: Emmanuel Duarte Almada

Coordenação de Pesquisa

Maria Perpétua dos Reis

Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui

Antonio Carlos Figueiredo Costa

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Artes Visuais e Educação Social – NEVES

Walesson Gomes da Silva

Revista Bantu

Editores-Gerentes

Prof.Dr.Antonio Carlos Figueiredo Costa

Prof. Me. Radamés Andrade Vieira

Revisores

ProfªMe.Gislene Ferreira Silva

Prof. Me. Aciomar Fernandes de Oliveira

Graduanda Beatriz Queros Figueiredo

Diagramação

Profª Me. Cíntia Rosana Ramaldes

Editorial

Chegamos ao segundo número da *Bantu*. Tempos difíceis, de resistência e luta contra o obscurantismo e as tentativas de opressão. Porém, conforme sabemos, cabe perseverar. É função da Universidade estar junto ao povo, constituída ela mesma por esse povo. Aliás, insistimos que para a Universidade ser Pública, Gratuita, Laica, de Qualidade e Socialmente referenciada, terá que possuir, condição *sine qua non*, pobres, negros, indígenas, *LGBT's*, mulheres, homens, pluralidade enfim.

No presente número a interdisciplinaridade continuou presidindo as escolhas dos nossos autores. Assim, nossas leitoras e leitores irão se deparar com artigos que mobilizam diversos temas e instrumentais teóricos. A começar pelo artigo lavrado por **Margareth Maria Mendes Carvalho**. Ela se utiliza dos escritos de Fernando Pessoa para nos oferecer, na subjetividade desse poeta, a experimentação de devires e sensações incapazes de serem aprisionadas sob a forma de conceitos, mas que, no entanto nos remete ao “encontro com o outro, com as coisas”. Em continuidade, **Janaína da Conceição Martins Silva** disserta sobre a importância da formação continuada, demonstrando que para haver uma real valorização do saber docente, há que ocorrer “uma apropriação constante dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas que dão consistência ao fazer pedagógico”. Por seu turno, **Delzi Alves Laranjeira**, trilhando a arena da Literatura, nos convida para algumas considerações acerca da figura do autor, percorrendo um longo debate que mobiliza, desde autores bíblicos, aos críticos da contemporaneidade. Em seguimento, encontramos no texto lavrado por **Shirley de Lima Ferreira Arantes** uma análise voltada ao entendimento do perfil e da trajetória social dos estudantes que se propõe atualmente a cursar uma licenciatura. Assim, as concepções envolvidas quanto à profissão docente se articulam, em sua pesquisa, às trajetórias de vida, tendo a Universidade como uma espécie de núcleo convergente de expectativas das camadas populares. Inscrevendo-se nas comemorações dos “200 anos de Karl Marx”, **Antonio Carlos Figueiredo Costa** apresenta em seu texto, um breve esboço dos temas que mobilizaram as penas de Karl Marx e Friedrich Engels, em seus anos de juventude, momento no qual divisaram aquele que seria o núcleo científico da teoria marxista: o materialismo histórico. Por fim, **Marilene Oliveira**

Almeida nos apresenta alguns resultados dos seus experimentos com a “2ª Arte”. Ela demonstra como as experiências dos discentes com o teatro, levadas a efeito por inclusão dessa atividade no currículo do curso de Pedagogia da unidade acadêmica de Ibirité, podem colaborar para a formação dos licenciandos, permitindo com isso, torná-los mediadores das experiências estéticas dos seus futuros educandos.

Cabe desejar a todos uma boa leitura. Mais uma vez agradecemos o apoio e incentivo de vários colegas. Agradecimento especial devemos à Chefia do Departamento de Educação e Ciências Humanas, à Direção Acadêmica da Unidade Ibirité, e naturalmente ao apoio da Editora UEMG. Dedicamos esse número da revista ao grande educador que foi **Paulo Reglus Neves Freire** (1921-1997), ocupante do indiscutível posto de **Patrono da Educação Brasileira**.

Os Editores.

Sumário

A diferença na subjetividade de um poeta	7
Margareth Maria Mendes Carvalho	
A importância da Formação Continuada e a valorização do saber docente	14
Janaina da Conceição Martins Silva	
Considerações sobre a figura do autor	25
Delzi Alves Laranjeira	
Perfil e trajetória social dos estudantes das licenciaturas: uma proposta de pesquisa	36
Shirley de Lima Ferreira Arantes	
Karl Marx, Friedrich Engels e a gênese do materialismo histórico	54
Antonio Carlos Figueiredo Costa	
A Experiência Estética do Teatro – uma vivência no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais	69
Marilene Oliveira Almeida	

A DIFERENÇA NA SUBJETIVIDADE DE UM POETA

Margareth Maria Mendes Carvalho. Universidade do Estado de Minas Gerais
dra.mcarvalho@yahoo.com.br

Artigo submetido em setembro/2018 e aceito em outubro/2018.

RESUMO

Neste artigo visamos entender o que se passa na subjetividade de um indivíduo que está em devir poético, pois o indivíduo que se aprisiona no seu eu pessoal deixa de ser uma singularidade, ou seja, deixa de se prolongar até a vizinhança de outros elementos ou seres, impedindo-se de estabelecer relações, de fazer ligações e agenciamentos, de emitir sensações e intensidades, ficando assim prisioneiro da sua interioridade e de suas interpretações, das suas faltas,

medos, culpas e ressentimentos. Fernando Pessoa, ao contrário, traça linhas de relação com as coisas, e nestas experimentações ele fragmenta o eu substancial, porque o seu interior está em fusão com todos os outros seres, traçando assim um pensamento da diferença em seu devir poético.

PALAVRAS-CHAVE: subjetividade; devir; diferença.

THE DIFFERENCE IN THE SUBJECTIVITY OF A POET

ABSTRACT

In this article we aim to understand what happens in the subjectivity of an individual who is in a poetic turn, because the individual who is imprisoned in his personal self ceases to be a singularity, that is, it does not extend to the vicinity of other elements or beings, preventing himself from establishing relationships, from making connections and assemblages, from emitting sensations

and intensities, being thus prisoner of his interiority and his interpretations, his faults, fears, guilts and resentments. Fernando Pessoa, on the contrary, draws lines of relation to things, and in these experiments he fragments the substantial self, because his interior is in fusion with all other beings, thus tracing a thought of difference in his poetic becoming.

KEYWORDS: subjectivity; to become; difference.

Introdução

Todos nós, ao longo de nossa existência, acreditamos termos apenas um eu e que esse eu é verdadeiro. Mas se o telefone toca e falo com dez pessoas diferentes, qual seria o meu eu verdadeiro? Verificamos, após estas ligações, que não existe um eu verdadeiro, que não existe um centro interno regular e característico de uma personalidade pronta e acabada. Não existe este centro que temos que preservar, custe o que custar. É ilusão ficarmos presos à identidade do eu. Dentro de nós há multiplicidades de eus, com ritmos e melodias diferentes, que se metamorfoseiam segundo nossos encontros, segundo nossos devires.

Devir não implica o antes e o depois, não se trata de indivíduos novos, mas de relações de movimentos e de repousos. Devir é o processo de uma subjetividade que busca extrair partículas

dos encontros que faz, instaurando movimentos de velocidade e lentidão, movimentos variáveis, afetos em deslocamento, sem passado e sem futuro. São confidências, conversações, alguma coisa que se passa entre seres heterogêneos e que não é comum aos dois, mas que ocorre entre dois, entre duas solidões.

O que é o mundo de Fernando Pessoa? Seria possível trabalhar Fernando Pessoa com conceitos, ou ele nos remeteria imediatamente a uma experimentação dos devires, das sensações? Como trabalhar o mundo de Fernando Pessoa, pela frase: a sensação é = x?

I

É tão difícil e inadequado trabalhar com conceitos no mundo de Fernando Pessoa quanto é fácil, adequado e alegre trabalharmos com experimentações das sensações, pois Fernando Pessoa nos remete ao encontro com o outro, com as coisas.

“Eu, este degenerado superior sem arquivos na alma
Sem personalidade com valor declarado,
Eu, o investigador solene das coisas fúteis,
Que era capaz de ir viver na Sibéria,
Só por embirrar com isso,
E que acho que não faz mal não ligar importância à pátria
Porque não tenho raiz, como uma árvore, e portanto não tenho raiz...
Eu, que tantas vezes me sinto tão real como uma metáfora,
Como uma frase escrita por um doente no livro da rapariga que encontrou
no terraço, ou uma partida de xadrez no convés dum transatlântico
Eu a ama que empurra os perambuladores em todos os jardins públicos,
Eu, a polícia que a olha, parado para atrás na álea,
Eu, a criança no carro, que acha a sua inconsciência lúcida com um coral
com guiza.
Eu, a paisagem por detrás disto tudo, a paz cidadina
Coada através das árvores do jardim público,
Eu, o que os espera a todos em casa,
Eu, o que eles encontram na rua
Eu, o que eles não sabem de si próprios...”¹

8

O homem que se aprisiona no seu eu pessoal deixa de ser uma singularidade, ou seja, deixa de se prolongar até a vizinhança de outros elementos ou seres, impedindo-se de estabelecer relações, de fazer ligações e agenciamentos, de emitir sensações e intensidades, ficando assim prisioneiro da sua interioridade e de suas interpretações, das suas faltas, medos, culpas e ressentimentos. Fernando Pessoa, ao contrário, traça linhas de relação com as coisas, e nestas experimentações ele fragmenta o eu substancial, porque o seu interior está em fusão com

¹ Pessoa, F. O Eu profundo e os outros eus. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980, pp. 245-246.

todos os outros seres.

Fernando Pessoa nos ensina, através da criação dos heterônimos, como Bernardo Soares, Álvaro de Campos e Alberto Caieiro, que é possível se despersonalizar, que é possível transformar a si próprio, que é possível perceber singularidades, diferenças quantitativas, fazer relações entre as singularidades, que são as diferenças qualitativas, atualizar essas singularidades no corpo em forma de sensações, buscar ideias, expressar essas sensações vividas em forma de poemas. Ele nos ensina que é possível tornar-se uma singularidade, capaz de múltiplas metamorfoses, enfim, que é possível transformar o eu em uma obra de arte.

“A singularidade é essencialmente pré-individual, não pessoal e a-conceitual. Ela é completamente indiferente ao individual e ao coletivo, ao pessoal e ao impessoal, ao particular e ao geral e a todas as oposições deste. A singularidade é entretanto neutra.”²

Se a singularidade é neutra, não seria esta neutralidade que quer Fernando Pessoa quando quer o pardo, o neutro?

“Não se trata, em Pessoa, de projeção, nem mesmo de identificação de si próprio, noções que deixam intactos o eu e a personalidade. A projeção absorve o outro no eu, a identificação abole o eu no outro eu, no devir outro e na heteronomia pessoais, entra em ação um poder bem mais profundo e radical, que implica a fragmentação e a mutação do eu.”³

9

Por um lado temos o corpo orgânico, com suas funções, seus interesses, seus hábitos e preconceitos, mas no interstício dos órgãos, temos o corpo sem órgãos, as intensidades, os fluxos, as variações de limiares, as multiplicidades de sensações que transbordam os limites do corpo, desfazendo seus contornos fixos e sólidos.

O poeta constrói uma outra subjetividade no seu processo de individuação; esta subjetividade se faz num plano artístico, diferente, que foge da história pessoal para penetrar no transcendental, na eternidade que se esconde dentro da semente de cada acontecimento no tempo. São momentos de aliança afetiva com o mundo, com as pessoas, são olhos novos e não mais olhos de homens e mulheres adormecidos, apressados, preocupados, cujas almas estão atrofiadas. O poeta sai da confusão do ego e entrega-se a micro sensações e visões, transformando-se, fundindo-se com a experiência num só acontecimento. Ele dilui o eu abstrato liberando o senso comum, para integrar as singularidades percebidas em forma de intensidades

² Deleuze, G. -Lógica do Sentido, p. 55.

³ Gil, J. -Fernando Pessoa ou a Metafísica das Sensações, Lisboa, Relógio d'água, s/d, p. 149.

vividas. A consciência se torna vibrátil, ela própria vai abrir-se a outras sensações. O poeta atualiza as sensações no senso comum, integrando-as para extrair o diferencial composto, vivido, encarnado no mundo. O sentir vai habitar cada uma das impressões e o poema vai nascer desse movimento vibrátil das sensações. A vida é o que anima cada sensação e o sujeito se dilui nas sensações. A sensação abre o corpo para novas experimentações afetivas e o sujeito perde a identidade, tornando-se uma singularidade. Cada encontro é um encontro único e singular. A poesia é o encontro de persistências, de insistências; a tensão das ideias, a coreografia da vontade, a construção pré-individual da dança. O poeta intensifica as sensações, deixando-as fluir; organiza esses fluxos em forma de poemas, uma vida que, graças ao sonho, graças à contemplação das singularidades, se tornou mais rica e mais bela. O poeta torna-se um visionário do invisível, do imperceptível, do indizível. A visão do poeta transforma-o no objeto visto.

Bernardo Soares vive em desassossego, ele se torna uma singularidade, porque não estando preso a uma interioridade pessoal, ele mergulha na instabilidade, no devir, na metamorfose.

Ser singular seria, então, buscar no labirinto das sensações um sentido da sensação vivida. Comer um fruto é saber o seu sentido: não preciso perguntar o que é um fruto, mas sentir um fruto. Sentir é saber a sua singularidade.

Os devires não são fenômenos de identificação ou imitação, mas fenômenos de dupla captura.

“Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula.”⁴

II

Devir é sempre estar entre, no meio, nem ser isto nem ser aquilo. Fernando Pessoa cultivava suas sensações se distanciando da realidade macroscópica e dos estados de consciência claros e distintos. Faz com que seu corpo e seu espírito entrem em estado contemplativo, de semi-sono, de torpor, para que o espírito seja atravessado por extraordinárias sensações, e através delas ele experimente um cotidiano micromolecular.

Há momentos em que sobrevêm a Bernardo Soares estados de estagnação, que seriam a interrupção do desassossego, uma ausência de vida, que impediria as metamorfoses, os devires.

⁴ Deleuze, G. *Crítica e Clínica*, São Paulo, Editora 34, 1997, p. 11.

Essa estagnação reteria processo dos devires, levando-o a fixar-se no eu, na ansiedade, na falta, no ressentimento, paixão triste, enfim.

“A ânsia de coisas impossíveis, precisamente porque são impossíveis, a saudade do que nunca houve, o desejo do que poderia ter sido, a mágoa de não ser outro, a insatisfação da existência do mundo.”⁵

O eu é efêmero; o que verificamos é que, ao longo de nossa vida, passamos por mutações de eus, e cada um deles é uma experimentação inusitada. Quando o eu cai na falta, na história pessoal, paralisa-se o devir.

Fernando Pessoa cria eus poéticos com a criação dos heterônimos. Os heterônimos não são pessoas, não são indivíduos, não são formas, não têm biografia pessoal; eles realizam o ideal de Proust, ou seja, a destruição da personalidade, da história pessoal e a construção do “sujeito artista”. Os heterônimos são personagens que se agenciam com as coisas, que vêem fragmentos e detalhes, para de lá arrancarem blocos de sensações.

A fadiga, o sonho, o torpor, o tédio, seriam movimentos que não passam pelo deslocamento do corpo de um lugar para o outro, mas seriam um movimento intenso do espírito que se interessa pelas intensidades que atravessam o corpo, o processo que faz jorrar novas sensações, novas imagens afetivas, novas paisagens. O espírito não ocupa um espaço extenso, mas intensifica as coisas no espaço.

A percepção cria uma relação de distância entre o objeto e o sujeito. Fernando Pessoa, porém, quer a sensação e isso se dá quando o objeto e o sujeito se tornam um só, se unem integralmente como a sexualidade dos caracóis, como a sexualidade da orquídea e da vespa.

A percepção do visível fica prisioneira da forma e da utilidade do objeto, dos sentimentos e interesses pessoais. O poeta quer o invisível e a percepção do invisível retira o objeto do seu contexto utilitário, conceitual, para arrancar dos objetos suas qualidades mais puras, mais finas, mais elementares, e então essa percepção intensificada começa a forçar o pensamento a ter ideias que expressariam os pontos luminosos de um ser.

Para Fernando Pessoa o poeta sonha, ou seja, viaja num plano transcendental, no plano das singularidades, e seu desejo investe num processo experimental dinâmico que não se contenta nunca com o já pronto e acabado. O poeta desfaz o limite das formas recriando um

⁵ Gil, J. p. 25.

outro universo e recriando a si próprio, pois ele não tem mais uma psicologia que apenas se reconhece pelas emoções sentidas, pela memória do vivido. Se o homem ficar prisioneiro da sua memória, ele não morrerá no ego? O poeta, em seus sonhos, em suas visões, esvazia sua mente das velhas crenças, dos velhos hábitos, com seus sentimentos passivos. Ele inventa um novo estilo e o estilo é a maneira como se criam outros modos de sentir, de viver e de pensar. O poeta canta as forças da vida, não canta o ego e nem sua história pessoal. O poeta despreendido do real flutua, viaja para zonas caóticas, zonas de turbulência, e criva o caos, coloca um pequeno diferencial no caos; este diferencial são suas visões, suas contemplações. A experimentação das intensidades vividas do poeta torna a vida mais rica, portanto mais complexa e mais bonita.

Considerações finais

Assim como o poeta Fernando Pessoa, Pierre Boulez, músico, compôs uma obra a ser prosseguida pelo intérprete sob múltiplas formas em função de certas forças, de certas ondas que o atravessam. As formas e a estrutura da obra submetem-se então à permanente metamorfose, estarão sempre em permanente processo. Por que Pierre Boulez nunca conduziu a Sétima sinfonia de Beethoven? Talvez por ser a Sétima Sinfonia um elogio à memória.

O devir não se opõe a uma forma, não quer atingir a forma definitiva, nunca se conclui numa forma; nunca atinge, nunca concretiza a forma para qual tende. Se digo mulher, homem, animal, falo de formas; mas se digo devir mulher, devir animal, devir molecular, refiro-me a tendências de um ser que se desumaniza, constituindo com os outros alianças afetivas, agenciamentos.

Quando se estagna esse processo de desassossego, de metamorfoses, caímos na neurose ou na psicose. O objetivo maior de uma terapia não seria levar cada indivíduo a escutar suas sensações e expressá-las artisticamente? Tornando a experiência terapêutica uma prática de criação de si e de novos mundos?

Com Fernando Pessoa, Proust, Pierre Boulez, os homens e as mulheres do Blues, aprendemos a viajar em ideias originais de mundos sonoros, poéticos, táteis, picturais, criativos e livres, porque cada ser é capaz de múltiplas improvisações, múltiplas sensações, múltiplas ideias. E essas viagens de uma subjetividade livre e poética, essa busca de intensidades e ideias criativas, não seriam as experimentações mais nobres e sublimes de uma vida?

Afinal a sensação não é o diferencial do devir, quando este se modifica, o devir diferenciado = sensação? Vinte e quatro graus centígrados na verdade não querem dizer que a temperatura esteja em 24 graus centígrados, mas que retrata o máximo de 23 e o mínimo de 25; é a variação entre dois estados, tendendo cada um ao encontro com o outro. O devir, portanto, é um estado de variação.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1997.

_____. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: PUF, 1985.

_____. *O Que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIL, José. *Fernando Pessoa ou A metafísica das sensações*. Trad. Miguel Serras P. e Ana Luisa Faria. Lisboa: Relógio d'água, s/d.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Organização e notas de Maria Aliete Galhoz. Biblioteca Luso Brasileira. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1982.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO DO SABER DOCENTE

Janaina da Conceição Martins Silva. Universidade do Estado de Minas Gerais
janaina.silva@uemg.br

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

O trabalho docente aponta para o professor a necessidade de uma apropriação constante dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas que dão consistência ao fazer pedagógico e que, é histórico, inacabado e sintetiza o domínio da práxis. Considerando a complexidade que envolve a formação

continuada, o presente estudo tem como objetivo analisar essa temática e as relações estabelecidas entre esta e o saber docente nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: formação contínua; formação de professores; saber docente.

THE IMPORTANCE OF CONTINUOUS TRAINING AND THE VALORIZATION OF TEACHING KNOWLEDGE

ABSTRACT

The teaching work points to the teacher the need for a constant appropriation of the advances of the sciences and the pedagogical theories that give consistency to the pedagogical doing and that, is historical, unfinished and synthesizes the mastery of the praxis. Considering

the complexity of continuing education, this study aims to analyze this theme and the relationships established between it and the teaching knowledge in pedagogical practices.

KEYWORDS: Continuing education; teacher training; know teacher.

Introdução

O mundo globalizado e a emergência de uma nova sociedade, designada como sociedade do conhecimento e da informação, exigem dos profissionais, em todas as áreas, formação continuada, visto que tal cenário envolve inúmeras transformações em todos os setores da vida humana.

Considerando, nesse sentido que é uma característica quase natural do educador, estar sempre em busca de uma formação contínua e de aquisição de novas possibilidades para o seu fazer cotidiano e ainda do desenvolvimento e da evolução de suas competências, ampliando e buscando a excelência em seu campo de trabalho. Dessa forma, a formação profissional contínua tende a se organizar em determinadas áreas fundamentais.

No entanto, ainda é perceptível na conduta de alguns professores, resistência, receio de mudanças e pouco comprometimento além de significativas falhas na formação inicial. Também

merece consideração nesse estudo e pode até ser um ponto de inconsistência por parte dos professores a adesão sem critério ou sem crítica à teoria da moda. Nesse mesmo viés, muitas vezes, alguns professores, esperam dos formadores, teorias que expliquem os impasses e dificuldades que encontram em sala de aula e receitas infalíveis que possam resolver todos os seus problemas e transtornos profissionais.

Diante do exposto, a pretensão deste estudo é contribuir para o debate, focando considerações que ampliem a reflexão e fomentem a discussão dos formadores e professores em formação sobre sua prática, possibilidades e fundamentos a respeito da formação continuada.

2 Formação continuada: o que é? Para quê?

Formação continuada não é uma prática nova, ela existe desde longos tempos, orientando à preparação dos professores e sua prática. É algo vivenciado pelos homens como maneira de se reconstruírem, modificarem. É ato de formar-se. A palavra continuada, segundo Ferreira (2004), significa não ter interrupção; seguido, continuado.

A formação contínua é dada como processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento, “não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor” (LARANJEIRA, 1999, p. 25). A formação continuada refere-se a uma formação em exercício, posterior a uma formação inicial, promovida por programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades, presenciais ou à distância (BRASIL, 1999, p. 19).

É complexo caracterizar formação contínua, pelas diversidades de objetivos, interesses, agentes envolvidos e riqueza de informações. E é quase impossível e/ou difícil encontrar aquele que a ache desnecessária. Para Gatti (2008), existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento se restringindo o “significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional. As ações que complementam a prática profissional são citadas como:

“Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.” (GATTI, 2008, p. 57).

Assim, como proposto, existem muitas práticas no que chamamos de formação continuada bem como o próprio termo leva a várias concepções sob o lema da atualização e renovação profissional. Nas últimas décadas do século XX e entrada do século XXI, tornou-se pré-requisito para o trabalho e sua permanência a prática de formação continuada. O mundo está cada vez mais uno, as mudanças são visíveis e fazem cobranças epistemológicas, sociais e tecnológicas. Portanto, a formação continuada foi estabelecida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais.

Nascimento (2003) compreende que formação continuada é algo que ocorre após uma formação inicial para melhorar as qualificações pessoais, sendo também:

“Toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimento de ensino, [...], incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividade de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.” (NASCIMENTO, 2003, p. 70).

16

É necessário destacar também a formação em serviço como uma possibilidade de formação continuada, como sendo aquela que se realiza no próprio local de trabalho do professor, podendo ser organizadas e desenvolvidas pelas instâncias superiores de ensino, tendo como referência as realidades escolares.

Formação contínua também não é um campo homogêneo, há diferentes concepções a respeito: em relação aos objetivos, conteúdos, métodos, jogos políticos, culturais e profissionais. Não há um único caminho desejável, ela é complexa e possui diversas concepções, necessidades que levam o professorado a uma formação: obtenção de diploma, manutenção profissional, *status* social, aprendizagens pedagógicas. A formação pode se dar a partir dos eixos da formalidade e da informalidade. No eixo formal, há uma estruturação delegada numa instância especializada de organização e estruturada de modos coletivos; já no eixo informal, as aprendizagens são adquiridas por contato, imitação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais (DEMAILLY, 1992). Demailly classifica a formação em quatro modelos:

- Forma universitária: estão vinculados a uma instituição formadora, de caráter formal, promovendo uma titulação específica. Tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria. Um exemplo são as qualificações das graduações ou pós-graduações.
- Forma escolar: há uma relação institucional do ensino definida pelos organizadores ou contratantes. Os programas são definidos pelos que contratam.
- Forma contratual: há uma negociação entre o formando e o formador pelo programa pretendido, das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.
- Forma interativo-reflexiva: as iniciativas de formação partem de uma relação conjunta entre formadores e formandos ligados a uma resolução de problemas reais.

Segundo Demailly (1992), a forma universitária apresenta-se a mais eficiente para quem deseja uma formação individual; e a forma interativo-reflexivo para o trabalho de equipe, pois permite uma busca por soluções aos problemas encontrados por meio das interações com o grupo e construção dos saberes profissionais.

Portanto, faz-se necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que não se nasce professor, torna-se professor. Aprende-se a ser professor. E o processo de aprender está intimamente ligado ao desejo. Desejo de ser “profissional do humano” (ALARCÃO, 2007; PIMENTA; LIBÂNEO, 1999), de dar rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer crescer.

17

2.1 Repensando a formação de professores e a formação continuada

Quando se introduz o novo, há um desejo de que o velho seja apagado para dar abertura ao inovador. Os resquícios do passado são jogados fora como se não tivessem mais utilidade. No entanto, não se pode desconsiderar tudo na escola ou no professor e simplesmente esquecê-los diante da imersão no novo.

O novo é uma forma de repensar o passado e toda sua leitura está calcada na sua relação com a visão anterior. A proposta para formação continuada é um jeito de se repensarem as práticas que foram desenvolvidas e a partir daí estabelecer mudanças e releituras. Existem

práticas e filosofias que se perpetuam por serem válidas ou por serem como “pragas” no campo pedagógico, erva daninha que insistem em crescer.

Nos últimos anos do século XX, a formação foi um dos campos mais discutidos na educação e que permitem muitas indagações. O assunto não parou na visão técnica, para a determinação uniforme das tarefas dos educadores por intermédio de cursos-padrão, com tempos e períodos fechados. Essa concepção tem raízes até hoje. Mas é questionada e contraposta por conceitos que valorizam o professor e sua relação com a prática; uma formação que está voltada para uma reflexão da práxis pedagógica.

Tradicionalmente, a formação continuada realiza-se pela transmissão dos que sabem para os que não sabem a partir de compartilhamento de teorias e ideias muitas das vezes descontextualizadas e desprovidas das referências da realidade. Nessa relação há uma transmissão de conhecimento, educação bancária para o professor, a partir de um líder (especialista) que repassa sessões para enriquecê-lo. Termos como reciclagem, capacitação e treinamento são muito utilizados, permitindo a leitura de professores incapazes e acríticos, sem o reconhecimento do sujeito, suas necessidades, ações, saberes e desejo.

Para Candau (2003), a perspectiva “clássica” tem ênfase na chamada “reciclagem” e a define como “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. Assim, o professor, já com sua formação inicial, retorna “à Universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação *latu sensu*, mas também *strictu sensu*” (CANDAU, 2003, p. 52). Além dessas propostas, pode ocorrer, como caráter de reciclagem, a participação em cursos, congressos, simpósios promovidos pelas Secretarias de Educação ou ações para o desenvolvimento profissional. Nas formações de reciclagem:

“Os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, tem que partir do zero, como se não tivessem ao longo da sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tende a entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos.” (CANDAU, 2003, p. 60-61).

A conceituação clássica enfatiza o retorno à presença nos espaços tradicionalmente considerados *lócus* de produção do conhecimento, uma delas a Universidade, onde circulam ideias atuais e novas tendências. Repensar essa formação não tem como propósito desconsiderar a importância da Universidade e seu fazer científico, mas propor uma troca: que as Universidades entrem para as escolas e trabalhem junto com os professores a própria formação.

Hoje se sabe que na formação continuada há valorização do professor e de seu desejo, perguntando quem é esse sujeito, o que faz, qual a sua importância. Pensa-se também no seu saber, nas suas relações com o outro e seu panorama real. A escola passa a ser o local ideal de formação, a partir de um grupo que se apóia em questões comuns, para o crescimento coletivo.

Esse caminhar junto para crescimento coletivo gera dedicação, respeito, empatia e desejo pelo crescimento. São, portanto, pensadas novas alternativas para a formação continuada de modo a torná-la mais participativa, evitando práticas individualistas, padronizadas e funcionalistas, baseando-se mais no diálogo entre iguais e entre todos os que têm algo a dizer e acrescentar à pessoa que aprende (IMBERNÓN, 2007). E que não pode ser “concebida como meio de acumulação (cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim com base em um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional” (CANDAU, 2003, p. 64).

A formação do professor não se conclui e remete à ideia de processo, percurso desenvolvido para o alcance de propósitos grandiosos e a “cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo caráter de recomeço/ renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional” (PORTO, 2000, p. 14).

19

3 O saber docente

A preocupação com a formação e a profissão docente ocasionou uma discussão muito profícua sobre a formação dos professores e seus saberes, surgindo a partir das décadas de 1980 e 1990 (BORGES, 2001; NUNES, 2001; TARDIF, 2002). No Brasil, esses estudos tomaram corpo principalmente a partir de 1990.

Muitas dessas pesquisas destacam a preocupação de se analisar a prática pedagógica e os saberes com o intuito de resgatar o papel dos professores e os conhecimentos que estes constroem na prática, além de se reconhecer-lhes a formação tanto no campo científico/acadêmico quanto pessoal. O professor é “profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Dessa forma, ele aprende, a partir da prática, os saberes da experiência com base na postura crítico-reflexiva (PIMENTA, 2008).

Os professores possuem saberes que lhes são próprios, em virtude do meio em que estão, da experiência, das questões culturais que constroem a sua profissão por meio de vários questionamentos.

“O saber é considerado o resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento.” (NUNES, 2001, p. 34).

Conforme Tardif, o professor é, antes de tudo, alguém que sabe e cuja função é transmitir esse saber a outros e que muitas vezes a relação que mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos”, de saberes e não de produtores do saber. Ele ressignifica seus saberes e passa a valorizá-los, considerando que se trata de um saber plural proveniente das instituições de formação e da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Portanto, o saber docente é heterogêneo, oriundo da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais:

- Saberes profissionais: transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- Saberes disciplinares: correspondem aos diversos campos do conhecimento, que estão em forma de disciplinas nas Universidades;
- Saberes curriculares: apresentados pelas instituições escolares sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar;
- Saberes experienciais: desenvolvidos na prática da profissão baseados no trabalho cotidiano. Brotam da experiência e são por ela validados.

20

Infelizmente, muitas ações de formação continuada desconhecem ou não reconhecem os professores como sujeitos que, pelas suas práticas, relações com os alunos e outros professores, intercâmbio com o meio social e cultural e formação inicial e contínua, vão se construindo.

Freire (1996) apresenta o professor como um ator único que constrói sua identidade e autonomia. E vai além, argumentando que ninguém é sujeito da autonomia do outro. O autor traça alguns saberes que são necessários para a prática docente e sua valorização profissional, válidos para os profissionais da atualidade, destacando algumas particularidades:

- Ensinar exige pesquisa: “pesquisa para contestar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo” (p.29);

- Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo: “pensar certo é fazer certo” (p. 34) “[...] uma das minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (p. 96);
- ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a(s) razão (ões) de ser e por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (p. 39);
- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, tolerância e humildade: o meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância (p. 67);
- Ensinar exige comprometimento: “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (p. 96);
- Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade:

“Como professor, não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este [...] não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício sobre a prática.” (p. 95).

Conforme alguns exemplos, os saberes dos professores se mostram de modo heterogêneo, em que ele constrói e reconstrói durante o seu fazer pedagógico. Algumas ações de formação continuada desconsideram isso e em alguns casos sentem-se donos da autonomia do outro, repassando conteúdos e informações aos professores, sem reconhecê-los como os primeiros que constroem seus saberes.

As ações de formação continuada precisam reconhecer que os professores têm o saber que deve estar “relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2002, p. 11).

Para Tardif:

“O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’.” (TARDIF, 2002, p. 14).

Estabelecer os saberes dos professores é pensá-los como agentes de um processo de formação que se dá ao longo do tempo - temporalidade. Temporal é “quando adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p. 19-20). Mesmo antes de serem professores, de ensinarem, eles já conviviam em sala de aula e nas escolas. Todo esse processo da vida estudantil e suas relações familiares são de extrema importância antes da formação inicial para a aquisição do saber-ensinar e sua formação que virá posterior à inicial. Tardif comenta essa relação das experiências anteriores à formação inicial do futuro professor, conforme exposto:

“Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do seu ofício, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito abalá-lo.” (TARDIF, 2002, p. 20).

22

A proposta de temporalidade também se aplica ao processo de trabalho do professor, ou seja, a carreira profissional que ele constrói durante os anos da sua prática de sala de aula, nas relações com os seus pares e comunidade escolar. Assim, ele está em processo de formação constante, com raízes no passado e construindo presente.

3 Considerações finais

A atividade pedagógica do professor se caracteriza como um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico e muitas vezes a resolução dos problemas advindos desse fazer, pode se dar a partir de novas teorias que circulam no campo acadêmico educacional, sem, entretanto, negar as contribuições dos saberes produzidos e construídos pelos professores em sua prática docente.

Nesse sentido, enormes desafios são impostos pela realidade educacional brasileira e o trabalho coletivo apresenta-se como uma possibilidade importante em que os educadores se apóiam para vencer obstáculos e dificuldades que acompanham a práxis sendo que a troca de experiências ajuda a buscar soluções e refletir sobre o trabalho realizado. É valioso ressaltar, que o trabalho coletivo depende de um investimento nas relações interpessoais da equipe escolar e que o espaço escolar aparece, nesse contexto, como locus importante de formação continuada, sendo por esse motivo merecedor de especial atenção, devendo ser trabalhado e valorizado.

Os formadores e pesquisadores, também necessitam considerar a urgência de perceber que os saberes diários do professor são por excelência, ponto de partida de todo o trabalho com formação continuada e que devem entender os professores como parceiros e agentes fundamentais na construção desse saber.

Ainda a guisa de conclusão, sugere-se que cada educador tenha consciência do nível de competências em que se encontra, realizando sua auto-avaliação, o que irá resultar em uma grande evolução na sua função como educador, e poderá dessa forma, contribuir enormemente na construção coletiva do processo de formação continuada da escola como um todo.

23

Referências

ALARCÃO, Isabel. Os questionamentos do cotidiano docente. **Revista Pátio**, ano X, n. 40, p. 16-19, novembro/2006 janeiro 2007.

BORGES, Célia. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *In: Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 59-76, abril 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In: Magistério: construção cotidiana*. CANDAU, Vera Maria (org.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 51-68.

DEMAILLY, L.C. Modelos de formação contínua. *In: Os professores e a sua formação*. NÓVOA, António (org.). Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992, p. 139-158

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Rev. Atualiz. Curitiba: Posigraf, 2004, 896 p.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-69, jan./Apr. 2008.

IMBERNÓN, Francesc. Uma nova formação docente. **Revista Pátio**, ano X, n. 40, novembro 2006/janeiro 2007.

LARANJEIRA, Maria Inês *et al.* Referências para formação de professores. *In: Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.* BICUDO, Maria Viggioni; SILVA JR, Celestino Alves (org.). São Paulo: UNESP, v. 2, 1999, p. 17-45.

NASCIMENTO, M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In: Magistério: construção cotidiana.* CANDAU, V.M. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 69- 90.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *In: Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abril 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In: Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FIGURA DO AUTOR

Delzi Alves Laranjeira. Universidade do Estado de Minas Gerais
delzi.laranjeira@uemg.br

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

Uma questão controversa que se estabelece em relação aos textos, literários ou não, é a questão sobre o autor. No texto bíblico, por exemplo, a autoria é de fundamental importância para os aspectos religioso e doutrinário. Na tradição judaico-cristã, Deus é a origem da escrita e a sua produção deriva da inspiração divina. No que diz respeito à literatura, a ideia do autor como sendo inspirado por uma instância divina, superior, configura-se como um dos

mais antigos conceitos de autoria, e foi endossada e rechaçada ao longo de séculos. É na arena literária que o debate em torno da figura do autor acontece, num percurso que pode ser traçado dos pensadores gregos aos teóricos que orientam a crítica contemporânea nas humanidades.

PALAVRAS-CHAVE: Autor; Autoria; Texto; Literatura.

CONSIDERATIONS ON THE AUTHOR

ABSTRACT

A controversial issue that is established in relation to texts, whether literary or not, is the one about the author. In the biblical text, for example, authorship is of fundamental importance to the religious and doctrinal aspects. In the Judeo-Christian tradition, God is the origin of writing and its production derives from divine inspiration. As far as literature is concerned, the notion

of the author being inspired by a higher, divine instance is one of the oldest concepts of authorship, and has been endorsed and rejected throughout the ages. It is in the literary arena that the debate around the author takes place, in a way that can be traced from the Greek scholars to the theoreticians who set the guidance to contemporary criticism in the humanities.

KEYWORDS: Author; Authorship; Text; Literature.

Introdução

Na tradição bíblica, Moisés, Salomão, Isaias, Daniel, Marcos, Lucas e Pedro são considerados autores dos textos que lhe são atribuídos, porém, a produção dessa escrita derivaria da inspiração divina: Deus fala através deles.⁶ Na Bíblia, a autoria está intimamente ligada à autoridade: ao se afirmar que o Gênesis foi escrito por Moisés, os Salmos por Davi, o Cântico dos Cânticos por Salomão e um dos quatro Evangelhos por João, confere-se às Escrituras

⁶ Paulo afirma na 2ª Timóteo 3, 16: “Toda a Escritura é inspirada por Deus, e útil para ensinar, para repreender, para corrigir e para formar na justiça”. O Concílio Vaticano II, de 1965, declara no 16º§ da Constituição Dogmática Dei Verbum, sobre a Revelação Divina: “Deus, pois, inspirador e autor dos livros de ambos os Testamentos, de tal modo dispôs sabiamente, que o Novo estivesse latente no Antigo e o Antigo no Novo se aclarasse” (BÍBLIA SAGRADA, 1993, p. v).

o status de textos escritos por figuras especiais, que testemunharam os fatos e foram eleitas para realizarem tal tarefa.

Atualmente, somente a tradição religiosa legitima a ideia que os textos bíblicos foram escritos por seus supostos autores. Em termos históricos, nada se sabe sobre eles. No século 19, um movimento investigativo sobre a autoria nos cinco primeiros livros da Bíblia, o Pentateuco, levou à criação de uma teoria que foi largamente aceita entre os estudiosos bíblicos, a Hipótese Documentária. Elaborada por Julius Wellhausen e colaboradores (1878, 1883), essa teoria propõe que o Pentateuco foi composto a partir de quatro fontes: J, E, P e D (FRIEDMAN, 1987, p. 25-26). Essas letras, que designam Javista, Eloísta, Pastor e Deuteronomista, substituíram Moisés na autoria do texto bíblico.⁷ O livro de Isaías também aponta para mais de uma fonte, os primeiros 39 capítulos sendo atribuídos a um autor e os restantes indicam terem sido escritos “por alguém que viveu dois séculos depois” (FRIEDMAN, 1987, p. 29, tradução nossa).⁸ De qualquer forma, seja a autoria conferida pela tradição religiosa ou por estudos científicos, os textos bíblicos possuem autores, pessoas que de uma maneira ou outra, se engajaram na tarefa de produzir textos que repercutem fortemente em várias esferas do conhecimento humano, ainda que nada, ou quase nada, saibamos sobre elas. Tanto sob o aspecto doutrinário, como religioso, a Bíblia não pode ser considerada um discurso autônomo, liberto de autoria. Para além das considerações sobre a autoria na Bíblia elaborada por seus pesquisadores ao longo de séculos, perspectivas e teorizações sobre a figura do autor ocorrerão também no contexto dos estudos literários, em um longo percurso que passa pela filosofia grega até as teorias que orientam, atualmente, a crítica nas humanidades.

26

A noção do autor inspirado por uma instância divina é um dos mais antigos modelos de autoria, e foi endossada ou refutada através dos tempos. Platão, no século IV a. C, elaborou uma crítica negativa do poeta como um ser inspirado pela força divina, ou um criador de segunda mão, e relega-o ao nível mais baixo de sua República, ou melhor, ele o expulsa do Estado por qualificá-lo como um mentiroso. Em *Íon* (1992, p. 994, tradução nossa), Platão afirma que “todos os poetas bons, tanto épicos quanto líricos, compõem seus belos poemas não pela arte, mas

⁷ A Hipótese Documentária foi revista, nas décadas finais do século 20, por diversos estudiosos da Bíblia, os quais refutaram a noção das quatro fontes propostas por Wellhausen como sendo autores ou historiadores, considerando-os como editores de coletâneas de textos elaborados anonimamente, muitos a partir da tradição oral. Hoje, o consenso fica em torno de duas fontes editoriais, o Deuteronomista e o Pastor (CARR, 2015, p. 434).

⁸ No original: (...) by someone living about two centuries later.

porque estão inspirados e possuídos.”⁹ Já na *República*, Livro X, ele reitera que os efeitos da poesia são perigosos e prejudiciais e que a poesia é inútil, apresentando dois argumentos para banir os poetas da República: primeiro, o que o poeta faz é imitação e está muito distante da verdade; segundo, o poeta trata dos sentimentos e emoções dos homens, ignorando a razão. Em um Estado governado pela racionalidade e pela correção da mente, nada mais ameaçador do que a existência da poesia. Aristóteles, na *Poética* (c. 335-323 a.C), reverte tal perspectiva, fazendo da imitação uma representação significativa da ação, recuperando, de certa forma, o prestígio do poeta na sociedade. Longino (c. Séc. I a.C.), ele mesmo um autor atribuído do tratado *Do sublime*, também fala de maneira positiva do conceito de autor como um imitador inspirado, já que tal inspiração é o que o aproxima do sublime.

Ao longo da Idade Média, a noção de autor manteve-se obscurecida pela idéia que, sendo Deus a origem do texto, o autor humano pouco contava. Para A. J. Minnis (1995, p. 27), a mudança de foco na exegese bíblica de alegórica para literal, no século 13, alterou essa visão, uma vez que, na análise literal, a intenção do *auctor* humano também era abordada. Nesse contexto, considerações pelo autor divino retrocedem. Um pouco mais tarde, o Renascimento celebra a figura do gênio e com a construção de uma nova ideia de subjetividade com Montaigne, Descartes e os pensadores do Iluminismo, o autor (humano) é definitivamente colocado na posição central da produção do texto (BURKE, 1995, p. xix).

O Romantismo trouxe o “autor inspirado” de volta para o centro da discussão. Wordsworth relacionou a inspiração a uma “voz interior”, Shelley considerou-a como advinda da imaginação criadora. Contudo, a noção de inspiração é agora vista “em termos individuais e nunca como a alteridade radical das tradições Patrística e Medieval” (BURKE, 1995, p. xxi, tradução nossa).¹⁰ O autor não é mais considerado a figura eleita da divindade, mas o próprio condutor do ato criativo. O autor já não imita Deus, torna-se ele mesmo um “Deus-Criador” (TODOROV, 1996, p. 163). Para os românticos, o autor está concomitantemente dentro e fora de sua obra, e essa transcendência remete, na visão de Abrams (1953, p. 240), à tradição teológica que vê Deus tanto transcendendo, como onipresente à sua criação. Essa visão de transcendência, segundo Burke (1995, p. xxii), ainda que paradoxal, faz apontar os românticos como os

⁹ No original : (...) all good poets, epic as well as lyric, compose their beautiful poems, not by art, but because they are inspired and possessed.

¹⁰ No original : (...) in terms of the individual subject and never as the radical alterity of the of the Patristic and Medieval traditions.

precursores da ideia de despersonalização do autor, evidenciada quando Keats (2004, p. 536) fala na “capacidade negativa”, ou seja, o esvaziamento de toda referência pessoal na composição poética, ou quando Coleridge (1949, p. 79, tradução nossa) enfatiza que “possuir genialidade é viver no universal, não conhecer individualidade”.¹¹

Ainda que possa ser traçada a partir do Romantismo, a teoria da despersonalização do autor torna-se consistente no Modernismo. Reagindo contra a crítica da segunda metade do século 19 a qual, escorada pela emergência de teorias psicológicas, disseminou uma “noção de literatura como uma revelação da personalidade” (BURKE, 1995, p. xxiii, tradução nossa)¹², os argumentos de T.S. Eliot, Ezra Pound e outros contribuíram para moldar “a imagem do escritor moderno como artífice desinteressado” (BURKE, 1995, xxiii, tradução nossa).¹³ Em “Tradition and the individual talent”, Eliot ataca a premissa romântica postulada por Wordsworth (1992, p. 490, tradução nossa), que via a criação poética como “emoção resgatada em serenidade”. Revertendo a equação, Eliot (1995, p. 79-80) afirma que a poesia se manifesta como um escape, tanto da emoção, quanto da personalidade. Como corolário desse esvaziamento da personalidade do autor na criação literária, Eliot, segundo Burke (1995, p. 66, tradução nossa) enfatiza que o “autor é constituído, até certo ponto, dentro de uma rede de relações textuais”.¹⁴ Nesse contexto, é da tradição literária, na qual cada autor se insere (e a modifica), que deriva a identidade de sua obra, e não de uma subjetividade expressada pela experiência pessoal.

O Formalismo russo também efetuou uma crítica contra a “psicologização” e especulações biográficas e historicistas da obra literária, fazendo uma abordagem mais rigorosa do texto, concentrando-se na sua “literariedade”, ou seja, “suas técnicas, gêneros e regras gerais de formação” (BURKE, 1995, p. 66, tradução nossa).¹⁵ Dentro dessa perspectiva, minimiza-se a figura do autor e a autonomia da obra literária, expressa em termos de um sistema, ganha prioridade.

Seguindo essa corrente, a Nova Crítica foi outro momento importante para o reforço da teoria da despersonalização do autor, embora com outro foco. No artigo “A falácia intencional” (1954), Beardley e Winsatt postulam que a intenção do autor não se configura de forma alguma como um critério pertinente para a interpretação da obra literária. Ao deslocar o sentido da

¹¹ No original : (...) to have a genius is to live in the universal, to know no self

¹² No original : (...) notion of literature as a revelation of personality

¹³ No original : (...) the image of the modernist writer as disinterested artificer

¹⁴ No original : (...) author is constituted, to some extent, within a network of textual relations

¹⁵ No original : (...) its devices, genres and general rules of formation

equação autor—texto—leitor (crítico) para a direita, Beardley e Wimsatt enfatizam que a origem do sentido não se encontra no autor, mas na interpretação do leitor e no próprio texto, que agora é visto como um “sistema único de relações internas” (ADAMS, 1992, p. 2, tradução nossa).¹⁶ Burke (1995, p. 67) observa que Wimsatt e Beardley não anulam a ideia de intenção; em termos da produção do texto ela pode até ser levada em consideração, nunca, porém, dentro do contexto da leitura do texto, que é feita sem que se estabeleça qualquer tipo de relação externa a ele. Ainda segundo Burke (1995, p. 67, tradução nossa),¹⁷ “essa remoção do envolvimento autoral na avaliação da obra reflete o crescimento profissional dos estudos literários e também pode ser avaliada (...) como uma defesa ética do autor contra a atribuição de intenções espúrias e caluniadoras”, embora Wimsatt e Beardley não tenham chamado atenção para este fato. Mais uma vez, coloca-se em evidência a despersonalização e a evacuação do autor, e isso atinge o ponto do senso comum quando a Nova Crítica torna-se a tendência dominante no contexto da crítica literária anglo-americana.

Embora dê-se a Roland Barthes o crédito de ter escrito o texto seminal do esvaziamento do autor em 1968, cerca de sete anos antes Wayne Booth havia publicado *The rhetoric of fiction*, no qual, numa espécie de manifesto pré-estruturalista, substitui o autor (empírico) pelo termo “autor implicado” (ou implícito), aquele que surge como produto do texto e criação do escritor. Na visão de Booth, o autor implicado é imanente ao texto, significando que vários textos de um mesmo autor apresentarão vários autores implicados. Sendo uma criatura do autor real, o autor implicado aproxima-se perigosamente, de acordo com Nehamas, de um personagem fictício. Para ele (1987, p. 273, tradução nossa), “[e]mbora o autor também seja um personagem, é um personagem que se manifesta ou é exemplificado em um texto e não retratado ou descrito nele”.¹⁸ Um outro problema, na distinção feita por Booth, apresenta-se, segundo Nehamas, quando ele sugere que:

“[u]ma grande obra estabelece a ‘sinceridade’ de seu autor implicado independentemente de quão inteiramente o homem que criou esse autor possa desmentir, em suas outras formas de conduta, os valores incorporados em sua obra.

¹⁶ No original : (...) a unique system of internal relations

¹⁷ No original: This removal of the authorial involvement in the work’s evaluation reflects the growing professionalism of literary studies and might also be taken (...) as an ethical defense of the author against the attribution of spurious or calumniating intentions

¹⁸ No original : [t]hough an author, too, is a character, it is a character manifested or exemplified in a text and not depicted or described in it.

Pelo que sabemos, os únicos momentos sinceros de sua vida podem ter sido vividos enquanto ele escrevia seu romance.” (BOOTH, 1961, p. 75, tradução nossa).¹⁹

Para Nehamas (1987, p. 274), isso pode mostrar que, se porventura as considerações feitas pelo autor implicado coincidirem com as do autor real, não haverá motivos lógicos para que a distinção entre eles se mantenha.

O termo “autor implicado” não se firmou como “um construto para indicar o organizador do texto”, na opinião de Brooke-Rose, “uma vez que ele ainda evoca a imagem de autor que o leitor possui” (2002, p. 142, tradução nossa),²⁰ mas fez a palavra “autor” tornar-se tabu na crítica literária. O estatuto do autor sofreria outro duro golpe no ensaio de Barthes, “A morte do autor” (1968), no qual o conceito de autor é dissolvido, e o discurso, mais uma vez e ao que tudo indica, definitivamente despersonalizado. Nesse contexto, o autor desaparece e é a linguagem, como sistema autônomo, que (e quem) fala no texto: “o autor nada mais é do que aquele que escreve, assim como *eu* não sou senão aquele que diz *eu*: a língua conhece um “sujeito”, não uma “pessoa”, e esse sujeito, esvaziado pelo próprio ato de fala que o define, é suficiente para “manter” a linguagem, ou seja, esgotá-la” (1992, p. 1131, ênfase no original, tradução nossa).²¹ Barthes vai além das premissas da Nova Crítica, que não ousa eliminar o author, apenas o coloca numa posição irrelevante em termos da abordagem da obra. Barthes faz mais que deslocar a equação autor-texto-leitor para a direita: ele elimina um de seus termos. O texto e o leitor formam uma unidade que se configura como suficiente para gerir a cena literária, e essa nova perspectiva somente ocorre, segundo Barthes (1992, p. 1132), à custa da morte do autor, ou do conceito de autor implementado pela noção moderna de subjetividade, construída sob o modelo do “sujeito transcendental Kantiano”.

Num primeiro momento, talvez por causa do domínio das ideias estruturalistas na crítica, as declarações de Barthes foram entusiasticamente aceitas pela academia. Um ano depois do ensaio de Barthes, Michel Foucault em “O que é um autor?” (1969) reforça a exclusão do autor—embora seu foco seja filosófico, não linguístico—ao dizer que “podemos facilmente imaginar uma cultura onde o discurso circularia sem qualquer necessidade de autor. Discursos, quaisquer que

¹⁹No original : [a] great work establishes the ‘sincerity’ of its implied author regardless of how grossly the man who created that author may belie in his other forms of conduct the values embodied in his work. For all we know, the only sincere moments of his life may have been lived as he wrote his novel.

²⁰No original: as a construct for the organizer of the text, since it evokes the reader’s image of the author

²¹No original : the author is nothing but the one who writes, just as *I* is nothing but the one who says *I*: language knows a “subject,” not a “person,” and this subject, empty outside of the very speech-act which defines it, suffices to “hold” language, i.e., to exhaust it.

sejam seu status, forma ou valor (...) se desenrolariam em um anonimato generalizado (1992, p. 148, tradução nossa).²² Foucault elabora seu argumento sobre a noção de que o conceito de autor é uma função, que relaciona o sujeito com o texto, e que tal função governa a prática de determinados discursos—entre eles o literário. Sendo essa função historicamente construída, o que Foucault pretende demonstrar, segundo Nehamas (1987, p. 271, tradução nossa) é que ela “não é inevitável e pode ser abandonada”.²³ A exclusão dessa função se refletiria principalmente na crítica, que ao invés de inquirir interminavelmente quem e o que é o autor, mudaria o foco para questões envolvendo os modos de existência e controle dos discursos, e como o sujeito se situaria dentro desse novo panorama, ou seja, Foucault prevê o fim de toda uma maneira de abordar o texto—a interpretação literária—e vislumbra uma alternativa.

Apesar de influentes, as propostas de Barthes e Foucault não foram suficientes para efetivar o abandono definitivo da instância do autor, principalmente dentro da crítica literária. Como era de se esperar, inúmeras reações ocorreram. É obvio que a recepção crítica de Barthes e Foucault entendeu que seus argumentos não afirmavam que “autores não existem ou que textos (como num passe de mágica) escrevem a si mesmos” (CAIN, 1980, p. 619, tradução nossa).²⁴ A concepção de autor estabelecida no século 19, que confere ao autor, além do reconhecimento da produção do texto, a chave para a sua interpretação, é largamente reconhecida como inócua, mas seu abandono não implica mais a recusa da figura do autor, como se não houvesse alternativas a não ser “amá-lo ou deixá-lo”. Novas propostas de pensar o sujeito, inclusive dentro do sistema literário, surgem. Em *Death and return of the author*, Burke (1998, p. 176, tradução nossa) argumenta contra a tese da morte do autor, sugerindo que a “ausência do autor nunca pode ser uma afirmação cognitiva sobre literatura e discurso em geral, somente um argumento intracrítico, e um que tem pouco a dizer sobre os autores”.²⁵ A reinclusão do autor na cena literária se mostra pertinente, porque, segundo Burke, o autor opera como um princípio de incerteza no texto, não podendo ser ignorado. As idéias apresentadas por Rimmon-Kenan (1983) e Chatman (1990) sobre o “Autor Inferido”; por Umberto Eco (1985) sobre o “Autor Modelo”; Aguiar e Silva (1986) sobre o “Autor Textual” e Nehamas (1981, 1986, 1987)

²² No original : [w]e can easily imagine a culture where discourse would circulate without any need of an author. Discourses, whatever their status, form or value (...) would unfold in a pervasive anonymity.

²³ No original : (...) is not inevitable and that it can be abandoned.

²⁴ No original : (...) authors don't exist at all or that texts (as if by magic) write themselves.

²⁵ No original : (...) authorial absence can never be a cognitive statement about literature and discourse in general, but only an intra-critical statement and one which has little to say about authors.

sobre o “Autor Postulado”, conforme avalia Buescu (1998, p. 23), demonstram como a discussão sobre o autor é constantemente retomada. Segundo ela,

“a possibilidade de (...)recuperação [do autor] (evidentemente não do mesmo modo nem com a mesma forma de antes) só pode ser efetuada pelo percurso que o estabelece em primeiro lugar como entidade operativa na obra, através de sua figuração pelo autor textual, para depois, em segundo lugar, pensar a sua pertinência no quadro mais lato da vida, do sistema, da instituição literários.” (1998, p.24-25).

Defendendo a designação de “autor textual” formulada por Aguiar e Silva, por julgá-la mais produtiva, uma vez que repensa o conceito de autor levando em conta tanto a instância da produção quanto da recepção, Buescu a insere dentro de quatro premissas: a primeira restabelece a tríade autor (textual)—narrador—leitor, uma vez que “o texto sabe e se mostra que *vem de alguém e vai para alguém e que nesse movimento jogam relações complexas*” (BUESCU, 1998, p. 25, ênfase no original). A segunda, na verdade um corolário da primeira, postula que não há como se pensar em formas de recepção sem estabelecer pontes com as formas de produção. Assim, a afirmação de Barthes de que o nascimento do leitor deve ser efetivado à custa da morte do autor não procede, uma vez que ela implica que “o princípio da comunicação literária se faz apenas num sentido, cujo objetivo final é o leitor (BUESCU, 1998, p. 36). Em terceiro lugar, considerar o autor evidencia que ao se falar em *obra* deve-se considerá-la “para lá da evidência textual que é manifestada” (BUESCU, 1998, p. 23). Buescu discorda, assim, das teorias que colocam o texto como instância autossuficiente, livre de quaisquer relações que impliquem alguma origem externa. Finalmente, ela propõe que a noção de autor textual só pode e deve ser entendida “dentro de um *paradigma semiótico-comunicacional*, isto é, *pragmático* do fenômeno literário” (1998, p. 24). Nesse contexto o autor representa-se, no ato de leitura, como “*uma função e uma figuração*” de um ato de comunicação (1998, p. 43, ênfase no original).

Pelo exposto acima, o momento atual na crítica literária parece nos apresentar um ponto de inflexão no que se refere ao autor, e, ao que tudo indica, seu estatuto continua sendo reavaliado. Partindo dessas reflexões, que implicam uma nova maneira de pensar a subjetividade e o fazer literário, a concepção de autoria, mais do que necessária, investe-se de uma fundamental importância para apreciação da obra literária. O escritor português José Saramago, prêmio Nobel de Literatura de 1998 e ícone da literatura contemporânea, expõe um conceito de autor que, a primeira vista, remete a uma noção biografista e intencionalista do autor, mas que

pode ser compreendido dentro do que Buescu defende como autor textual. Refletindo sobre seu próprio processo criativo, Saramago argumenta que a voz narrativa de seu texto possui uma identificação direta com “o simples pensamento do autor que sou, desta *pessoa* que sou, do seu pensamento próprio ou, ai de mim, o pensamento de tantas outras, por mim tomado para satisfação das minhas necessidades de narrador” (1999, p. 184-185, ênfase no original). Nesse aspecto, o ponto de vista de Saramago se aproxima da definição de autor textual de Aguiar e Silva (1986, p. 252-253, ênfase no original) a qual Buescu endossa. Nela,

“o emissor/autor e sempre, em grau variável, um *sujeito transindividual*, mas também um princípio ativo, um verdadeiro *agente* em relação aos códigos que transforma, que infringe, que destrói; em relação aos outros textos já produzidos por outros emissores/autores e com os quais ele dialoga, exaltando-os, imitando-os, renovando-os, contestando-os ou parodiando-os; em relação ao mundo empírico, histórico e social e, muitas vezes, em relação a um universo religioso e meta-empírico, dos quais ele manifesta novos ou ignorados aspectos, problemas, valores e anti-valores, através de um específico labor textual realizado no âmbito do sistema literário, *com* o código literário e *contra* o código literário”.

Para Saramago, não há como separar o autor de sua obra, o autor “está no livro, o autor é o livro”, ainda que essa premissa não seja importante ou pertinente na obra, para a obra e sua recepção. Tampouco Saramago acredita que uma das motivações possíveis do leitor seja “uma secreta inconfessada esperança de, descobrir no interior do (...) livro, a pessoa invisível e onnipresente também, diga-se o que se disser, do autor” (1999, p. 189). De qualquer forma, Saramago, assim como Aguiar Silva e Buescu, coloca o autor como instância fundamental—não única—do funcionamento do “labor comunicativo, em particular literário” (BUESCU, 1998, p. 28). Tal constatação é essencial para que se possam mapear possíveis respostas para a questão da autoria, um perene questionamento que contribui, implícita ou explicitamente, para uma compreensão mais abrangente, embora nunca totalizante, da obra literária, o que só enfatiza a sua permanente abertura, qualquer que seja o foco adotado para abordá-la.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, M. H. *The mirror and the lamp: romantic theory and the critical tradition*. London: Oxford University Press, 1953.

ADAMS, Hazard (Ed.). *Critical theory since Plato*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College, 1992. Rev. ed.

BARTHES, Roland. *The Death of the Author*. In: ADAMS, Hazard (Ed.). *Critical theory since Plato*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College, 1992. Rev. ed. p. 1.130-1.133.

BÍBLIA SAGRADA. 90. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1993.

BOOTH, Wayne. *The rhetoric of fiction*. London: Penguin, 1961

BROOKE-ROSE, Christine. *Invisible author*. Columbus: The Ohio State University Press, c2002.

BUESCU, Helena C. *Em busca do autor perdido*. Lisboa: Cosmos, 1998.

BURKE, Seán. *Authorship: from Plato to the postmodern*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1995.

———. *Death and return of the author: criticism and subjectivism in Barthes, Foucault and Derrida*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998.

CAIN, William. *Authors and authority in interpretation*. In: *Georgia Review*. Atlanta, v. 34, p. 818-820, 1980.

CARR, David M. *Changes in pentateuchal criticism*. In: SÆBØ, Magne; SKA, Jean Louis; MACHINIST, Peter (Ed.). *Hebrew Bible/Old testament III: from modernism to post-modernism*. Part II: The twentieth century – from modernism to post-modernism. Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015. p. 433-466.

COLERIDGE, Samuel T. *The philosophical lectures*. COBURN, Kathleen (Ed.). London, 1949.

ELIOT. T.S. *Tradition and the individual talent*. In: BURKE, Seán (Ed.). *Authorship: from Plato to the postmodern*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1995. p. 73-70.

FOUCAULT, Michel. *What is an author?* In: ADAMS, Hazard; SEARLE, Leroy (Ed.). *Critical theory since 1965*. Tallahassee: University Presses of Florida, 1992.p.138-148.

FRIEDMAN, Richard Elliot. *Who wrote the Bible?* San Francisco: Harper San Francisco, 1987.

KEATS, John. *Letter to George and Thomas Keats*. In : ADAMS, Hazard (Ed.). *Critical theory since Plato*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College, 2004. Rev. ed. p. 536.

MINNIS, A. J. *The significance of the medieval theory of authorship*. In: BURKE, Seán (Ed.). *Authorship: from Plato to the postmodern*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1995. p.23-30.

NEHAMAS, Alexander. *Writer, text, work, author*. In: CASCARDI, Anthony J. (Ed.). *Literature and the question of philosophy*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1987. p. 265-291.

PLATO. *Ion*. In: WILKIE, Brian; HURT, James (Ed.). *Literature of the Western World*. 3rd ed. v. 1. New York: Macmillan Publishing Company, 1992. p. 990-1001. 2 v.

PLATO. **From Republic** (Book X). In: ADAMS, Hazard (Ed.). *Critical theory since Plato*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College, 2004. Rev. ed. p. 29-36.

SARAMAGO, José. **Entre o autor onisciente e o monólogo interior: devemos voltar ao autor?** TÖTÖSY de Zeptnek, Steven; V. DIMIĆ, Milan; SYWENKY, Irene (Ed.) *Comparative literature now: theories and practices*. Paris: Honoré Champion Editeur, c1999. p. 183-193.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **Teoria do símbolo**. Tradução de Maria de Santa Cruz. Lisboa : Edições 70, c1977.

WORDSWORTH, W. **Preface to the second edition of Lyrical Ballads**. In: ADAMS, Hazard (Ed.). *Critical theory since Plato*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Colege, 1992. Rev. ed. p. 481-492.

PERFIL E TRAJETÓRIA SOCIAL DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Shirley de Lima Ferreira Arantes. Universidade do Estado de Minas Gerais
shirley.ferreira@uemg.br

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

Estudos têm evidenciado o declínio progressivo do interesse dos jovens em ingressar nas carreiras do magistério como fenômeno multideterminado que envolve, no Brasil, a precarização das condições de trabalho e o baixo prestígio social da profissão docente. Mediante esta realidade, abordar aqueles sujeitos que se interessam pelos cursos de formação de professores em uma perspectiva compreensiva é o argumento central do presente trabalho. Conclui-se problematizando aspectos importantes da construção

de seu perfil cultural e socioeconômico e das concepções envolvidas nos significados atribuídos à profissão docente, por meio do pressuposto de que as escolhas profissionais e de carreira estão ancoradas em experiências vivenciadas em diferentes âmbitos de socialização entre os quais a universidade desempenha um papel importante.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciaturas; Formação de professores; Perfil discente.

Profile and social trajectory of the students of teacher training courses: a research proposal

ABSTRACT

Studies have shown a progressive decline in young people's interest in joining the careers of teaching in Brazil as multidetermined phenomenon that involves the deterioration of working conditions and the low social status of the teaching profession. With this reality, addressing those individuals who are interested in the teacher training courses in a comprehensive perspective is the central argument of this paper. We conclude

questioning important aspects of building your cultural and socio-economic profile and the concepts involved in the meanings attributed to the teaching profession, through the assumption that professional and career choices are anchored in experiences lived in different areas of socialization among them university plays an important role.

KEYWORDS: Teacher education; Teacher training; Students' profile.

Universidade pública e democratização

A instituição universitária no Brasil é atravessada pela associação entre o poder político e o poder econômico visando a reprodução dos privilégios de determinada classe, branca, patriarcal e senhoril (MAYORGA, 2010; ROSEMBERG, 2010). A primeira instituição brasileira configurada propriamente como universidade, a Universidade de São Paulo (USP) nos anos de 1930 "surgiu incentivada pela burguesia paulista, que almejava ter em seu estado uma escola superior, capaz de preparar seus filhos para serem futuros líderes políticos" (VASCONCELOS, 2008, p.33). Os primeiros

diplomados compuseram os quadros de aparelho do Estado e, ainda hoje, os cargos mais elevados dos poderes públicos são ocupados principalmente por egressos da universidade pública (MAYORGA, 2010; ROSEMBERG, 2010).

Embora não representassem as camadas mais vulneráveis da população brasileira os pobres sempre estiveram presentes na universidade. Desde a criação dos primeiros cursos de Direito em 1827 uma “ínfima minoria” que não qualifica essas faculdades como “instâncias democráticas do ponto de vista do acesso e da permanência” (PORTES, 2006, p.226).

A outorga do acesso à educação superior a mulheres, pobres, negros e negras, e do desenvolvimento de estratégias para a permanência e inclusão acadêmica de estudantes pobres e cotistas dar-se-á por meio das lutas de forças sociais organizadas e movimentos sociais e instituição de políticas públicas de democratização do ensino superior que têm ampliado e redistribuído as vagas no ensino presencial e expandido o ensino à distância (MAYORGA, 2010; PORTES, 2006; VARGAS, 2008; ZUIN, 2006).

Contudo, os avanços do cenário atual não promoveram uma democratização equânime para as diferentes modalidades de graduação. Ao abordar a instituição universitária no Brasil é fundamental manter em perspectiva seu caráter antidemocrático.

As carreiras mais tradicionais seguem associadas a determinados cursos de bacharelado e ainda estão restritas aos sujeitos que possuem um volume mais significativo de capital escolar, cultural e econômico (PORTES, 2006). Eles dispõem de habilidades e competências que são valorizadas pelo sistema escolar, até os níveis mais altos, mas que a escola básica não difunde. Estes sujeitos detêm “*preciosas* informações sobre o sistema educacional e as trajetórias escolares (como, por exemplo, as dicas sobre os cursos e carreiras de maior prestígio e ou retorno financeiro e social, ou com maior espaço no mercado de trabalho)” (VARGAS, 2009, p. 111).

No pólo oposto estão os cursos de licenciatura, objeto da presente proposta. Associados aos baixos salários e condições de trabalho precárias da carreira docente cujas perspectivas monótonas parecem não atrair e nem reter jovens talentos, esses cursos têm atendido aos anseios de formação no ensino superior de estrato social bastante específico: estudantes oriundos das camadas mais pobres da população; mulheres; negros e negras; e trabalhadores ingressantes no ensino superior em idade tardia (ARANHA; SOUZA, 2013; MAYORGA, 2010).

Mediante a expansão do sistema gratuito e obrigatório da educação pública no Brasil, edo consequente aumento das vagas disponíveis para o magistério na educação básica, as condições de oferta da formação profissional coaduna com uma inserção mais imediata e mal remunerada no mercado de trabalho. Os cursos de licenciatura são ofertados majoritariamente no período noturno prestando-se à concomitância trabalho-estudo e podem ser integralizados em poucos semestres. São cursos menos concorridos e, portanto, pouco seletivos.

Diversos estudos têm evidenciado o declínio progressivo do interesse dos jovens em ingressar nas carreiras do magistério como fenômeno multideterminado que envolve a precarização das condições de trabalho e o baixo prestígio social da profissão docente. A *crise* das licenciaturas parece evidenciar, dentre outras causalidades, saídas e razões, um movimento migratório de sua clientela possibilitado pela configuração de um ensino superior em expansão por meio das políticas públicas e mais inclusivo nos últimos anos. Este movimento se dirige a outros cursos de graduação, educação técnica e tecnológica, tanto no sistema público, que abriga cada vez mais alunos que são os primeiros de sua família a ingressar no ensino superior, quanto no sistema privado, que tendo acumulado capital por meio da oferta de cursos que demandavam poucos investimentos acumularam capital e, progressivamente, abandonaram sua oferta em prol de modalidades mais rentáveis (ARANHA; SOUZA, 2013; BRANDÃO; PARDO, 2016; CACETE, 2014; MILARE; WEINERT, 2016; PRATES; BARBOSA, 2015).

Não obstante, apesar da *crise*, os cursos de licenciatura resguardam atratividade para um segmento da população, que se busca conhecer, caracterizar e compreender. O presente trabalho está focado nos sujeitos que aderem aos cursos de formação de professores, com o objetivo de problematizar, em contexto de democratização da universidade pública, aspectos importantes da construção de seu perfil e das concepções envolvidas no delineamento dos significados atribuídos à profissão docente.

O presente estudo é orientado pelo pressuposto da persistência das desigualdades sociais e de seus efeitos nos diferentes níveis de escolaridade. Entre a educação básica e a educação superior: “Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ZAGO, 2006, p.232).

Diversos autores indicam que, mesmo longínqua, a perspectiva de vir a fazer algum curso superior é manifestada por muitos dos jovens que frequentam o ensino médio em escolas

públicas brasileiras. Não são herdeiros culturais das carreiras tradicionais e sua ascendência é historicamente marcada pela pouca escolarização. Este desejo parece ancorado em valores significativos na história familiar, mas, também, na história de vida dos amigos, parentes, vizinhos, e nas trajetórias escolares e profissionais de pessoas próximas (BRITO, 2006; CAIERÃO, 2008; LEÃO, 2006; PIMENTA, 2007).

Indagamos de que modo as licenciaturas se ajustam às suas expectativas de trabalho e projetos de vida. Interessa-nos verificar se os cursos de licenciatura ofertados pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em contexto de expansão no Estado por meio da incorporação e absorção de institutos privados e estadualizados de educação em diferentes regiões de Minas têm abrigado parcela significativa de estudantes oriundos das camadas mais pobres da população, mulheres e negros e trabalhadores ingressantes em idade tardia, como observa Mayorga (2010) a respeito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E em quais aspectos este perfil pode diferir como no curso de licenciatura em química da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG²⁶). Solteiros e sem filhos, a maioria dos estudantes “continuou seus estudos logo após a educação básica, provavelmente, em busca de uma formação profissional anterior à constituição de uma família” (MILARE; WEINERT, 2016, p.523).

Acessar e permanecer na universidade pública

Nesta seção busca-se evidenciar que os estudantes *outsiders*, ou seja, aqueles que não são herdeiros das boas práticas, cuja ascendência não outorga capital cultural e escolar significativos, devem cuidar das circunstâncias acadêmicas, pedagógicas, econômicas, das disposições psicológicas e da rede de sociabilidade para acessar e permanecer na universidade.

A assistência estudantil

O reconhecimento institucionalizado da pobreza na universidade pública no Brasil tem como marco constituição da Fundação Mendes Pimentel (FUMP) de assistência estudantil na UFMG, suporte fundamental para a permanência e obtenção do diploma por jovens pobres em

²⁶Em outros aspectos o perfil é convergente: 61% do sexo feminino; 68% cursaram todo o Ensino Médio em escola pública; 53% optaram pela Licenciatura por tratar-se de curso noturno (MILARE; WEINERT, 2016).

diferentes cursos, inclusive os mais prestigiosos, repercutindo positivamente sobre a posição dos egressos no mercado de trabalho (PORTES, 2006; VARGAS 2008), apesar das críticas ao modelo neoliberal adotado (MAYORGA, 2010).

Embora a assistência estudantil possa favorecer o prolongamento das trajetórias de escolarização dos estudantes pobres minorando o endividamento no sistema privado, as condições da oferta e a legitimidade da assistência estudantil não configuram um ponto pacífico na comunidade universitária.

De Gaulejac (2006) demonstrou que uma das dimensões perversas da assistência social que produz efeitos subjetivos é a humilhação social imposta em detrimento de seu caráter de dívida social e reparação, como se fosse um favor ou uma concessão e não um direito legítimo.

Neste sentido, Vargas (2008) chama a atenção para as disputas entre os estudantes diferencialmente articulados no interior da UFMG acerca da legitimidade dos benefícios concedidos por critérios de classe social. Souza e Souza (2006) investigaram a situação de jovens universitários pobres moradores de casas estudantis que precisam provar sua pobreza para assegurar o acesso à assistência estudantil. Esta vivência os expõe a uma nova exclusão na universidade, em sua perspectiva a “associação do estudante de baixa renda como pessoa de menor valor”. Porém, visando a inclusão qualificada no mercado de trabalho, persistem por compreender que “precisam suportar esses aspectos ruins para obterem um ganho futuro” (SOUZA; SOUZA, 2006, p.11).

Dessa forma, ainda hoje, nas universidades públicas brasileiras é possível identificar programas avançados, precários e inexistentes. A seguir, examinaremos o caso da UEMG.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UEMG 2015-2024 apresenta informações breves e gerais sobre o perfil do alunado, destacando que mais de 40% dos estudantes se autodeclara negro ou pardo. Em termos gerais, o perfil do alunado é assim descrito:

[...] os estudantes da UEMG, em sua maioria, provêm de famílias que tiveram acesso limitado à educação escolar. Em relação aos pais, verifica-se que mais de 30% são analfabetos ou possuem o ensino fundamental incompleto; entre as mães, esse índice é inferior, mas ainda supera 20%.

As condições sócio-econômicas analisadas permitem perceber que os estudantes enfrentam dificuldades de natureza diferenciada, especialmente de ordem financeira, para se manterem frequentes nos cursos (PDI-UEMG/2015-2024, p.50).

Algumas diferenças caracterizam o perfil socioeconômico de ingressos nas licenciaturas e nos bacharelados. Nas licenciaturas, “a evasão se deve [principalmente] à impossibilidade de

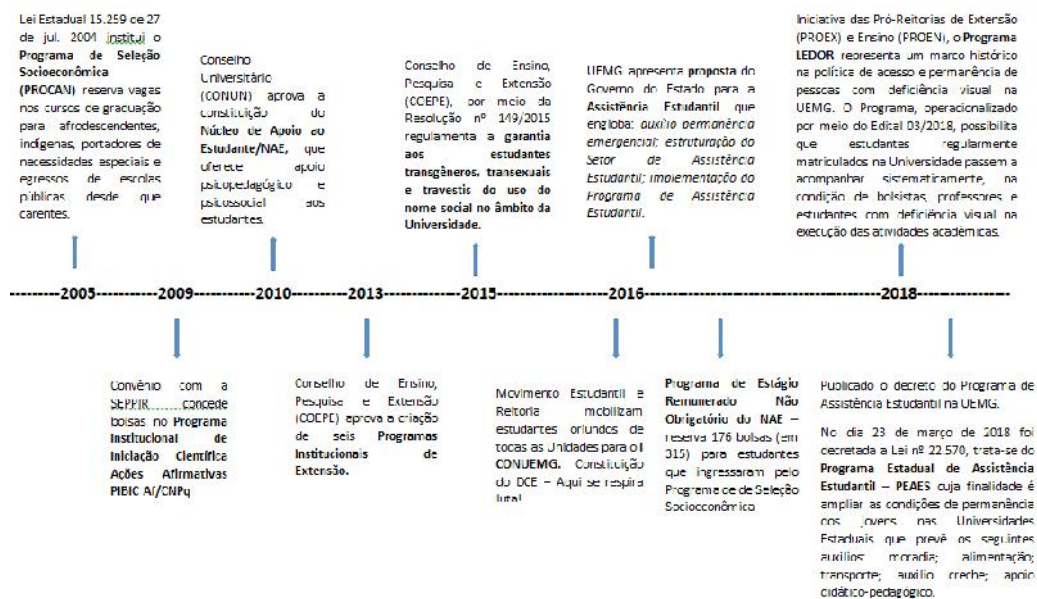
compatibilizar a frequência ao curso com a atividade remunerada”, que representa um complemento importante para a renda e sobrevivência familiar (PDI-UEMG/2015-2024, p.51).

Embora estes dados e informações careçam de abrangência e especificidade já evidenciam a importância das ações da UEMG para a democratização do ensino superior no Estado de Minas Gerais.

Na última década é significativa a aderência da UEMG à proposta de construção de políticas focadas no combate as diversas formas de discriminação racial e social e promoção de igualdade material no acesso à universidade para afrodescendentes, indígenas, portadores de deficiência e egressos de escola pública, oriundos dos segmentos sociais desfavorecidos, cis ou trans. O cenário atual é marcado pela expansão das ações voltadas à permanência assistida desses estudantes. Registra-se a consecução de uma importante meta traçada no PDI, de organização do Diretório Central dos Estudantes: DCE “Aqui se respira luta” UEMG no ano de 2016.

A Figura 1 apresenta os eventos consolidados do processo de institucionalização do que compreendemos como o delineamento progressivo de uma política de ações afirmativas da UEMG, a partir das iniciativas das gestões da Reitoria, das Pró-Reitorias e órgãos vinculados, do Movimento Estudantil, e do diálogo destas instâncias com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SEDECTES) do Estado de Minas Gerais.

Figura 1: Eventos associados à configuração da Política de Ações Afirmativas na UEMG



Fonte:Elaboração própria, 2018.

Da instituição do PROCAN até a publicação do decreto que regulamenta o PEAES (Programa de Assistência Estudantil), passaram-se quatorze anos. Neste intervalo, estão sendo construídas políticas de inclusão transversais às questões do gênero, como o uso do nome social, e do portador de deficiência, como o programa LEDOR. Apesar da importância destes esforços, a configuração de uma política de assistência estudantil que integre a formação acadêmica por meio da inclusão dos beneficiários na pesquisa científica e na extensão universitária ampliando suas possibilidades de prolongamento dos estudos superiores na pós-graduação é urgente para uma universidade cujo perfil discente é o descrito no Programa de Desenvolvimento Institucional.

A ação das famílias

Nas trajetórias escolares mais longevas se observa a ação da família, em múltiplos sentidos, estratégias e orientações com o propósito de concretizar um processo que configura um verdadeiro projeto de vida que acentua nos jovens “a aspiração e a expectativa de ir além do que os pais conquistaram” (LEÃO, 2006, p.35). Apesar das similaridades entre as tensões vividas por pais e filhos em relação à instituição escolar, pais com baixa escolarização “não significa baixo investimento nos estudos dos filhos. Essa lógica muitas vezes utilizada pela escola para justificar fracasso escolar dos estudantes de setores populares não serve mais” (CAIERÃO, 2008, p.125).

O investimento familiar e o trabalho de mobilização de recursos e capital social não devem ser identificados imediatamente a atitudes racionais com objetivos de escolarização, pois o “trabalho escolar das famílias” compreende “todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas [...] no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar” (PORTES, 2006, p.228-229). Acompanhamos Lahire (2004) no entendimento de que a existência de “um “projeto”, ou de uma “intenção familiar” das camadas populares inteiramente orientados para a escola seria somente um caso entre outros possíveis”.

Portes (2006, p.227) acompanhou a trajetória de alguns jovens estudantes universitários pobres que ingressaram nos cursos mais prestigiosos da UFMG. Esse autor evidencia que “o constrangimento econômico” é “um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento nesse tipo de estudante e ameaçam sua permanência”. Lidam

“em um espaço onde a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e orientam as ações” (*idem*, p.230). As famílias recorrem, por exemplo, aos empréstimos de agiotas para minorar as privações objetivas do estudante, e as preocupações e os sofrimentos que delas decorrem.

Mais além da sobrevivência material, os jovens estudantes também precisam adquirir um conhecimento que “significa muito mais do que manipulação e aquisição dos conteúdos escolares: a aquisição de um conjunto de códigos de decifração que possibilita múltiplas leituras do mundo” (*idem*, p.227-228). Contudo, aqui o suporte familiar se revela ainda mais frágil. Por não deter os capitais valorizados pelos estabelecimentos escolares, a família promove uma escassa mediação e uma construção solitária do “íngreme caminho do privado ao público” (CAIERÃO, 2008, p.138).

Ainda assim, mobilizando informações e recursos oriundos de diferentes espaços socializadores, como as mídias e a igreja, esses jovens constroem

Um *habitus* favorecedor de uma permanência prolongada no interior do sistema escolar, que “dispensa” pouco a pouco a presença da família naquilo que diz respeito à escola. [...]. A inclusão neste novo mundo desencadeia o sentimento de que se é diferente, socialmente falando, dos colegas, a partir da percepção de um conjunto de demonstrações e das condições de vida do outro (formas de morar, roupas e acessórios utilizados, uso do carro, formas de falar, intervenções efetuadas na sala de aula, tipos de lazeres, maiores disponibilidades econômicas e desenvoltura acadêmica, entre outras) (PORTES, 2006, p.231).

Muitas situações imprevistas podem incidir sobre as trajetórias e ameaçar o sonho universitário, como a morte do pai. Quando se observa “todo um esforço da mãe para que o filho não exerça o trabalho remunerado antes de terminar o ensino médio. Essa resistência da mãe irá chocar-se com as necessidades materiais da família e do próprio jovem” (PORTES, 2006, p.229), conflito que perdura no ingresso na universidade. Em outros casos, os jovens tornados “arrimos” de família vão ajustando seus projetos futuros a essa nova condição.

Manter-se na condição de estudante é uma estratégia de adiamento do ingresso no mercado de trabalho para que novas posições sociais sejam ocupadas no futuro. Mas, este adiamento também pode responder à crise do emprego, ou do trabalho abstrato, na sociedade contemporânea (LIMA, 2003), razão pela qual esta estratégia é bem sucedida para as famílias com maior renda, mas amorfa para as famílias pobres (BRITO, 2006), pois o mercado também

fará distinções entre os egressos de diferentes modalidades e cursos de graduação, ainda que portadores de certificados semelhantes.

No contexto brasileiro educação e trabalho são instituições difundidas como redentoras da pobreza. Então, a mobilidade social dependeria apenas do empreendedorismo individual, da vontade e do livre-arbítrio: “não haveria mais quaisquer tipos de impedimentos, concernentes às opções políticas ou mesmo religiosas, que pudessem prejudicar de antemão a possibilidade de ascensão social” (ZUIN, 2006, p.938), escamoteando a inexistência de tais instituições na realidade concreta.

Ao contrário, são as condições de trabalho e a organização do trabalho (LIMA, 2003), bem como as condições da educação e a organização da educação, fatores determinantes do que se convencionou desempenho ou sucesso, categorias mensuráveis e substantivas que apagam as diferenças sob critérios universalistas e normatizadores (alto/baixo desempenho, bem sucedido/fracassado), produzindo um *como se*, todos fossem *iguais* e em igualdade de oportunidades.

Este mecanismo foi mobilizado ao longo de décadas pelos exames vestibulares por meio dos quais a universidade fez parecer que era acessível a *todos*, *ignorando*, por exemplo, que, ao cursar o ensino médio, a maioria dos estudantes oriundos das camadas populares obedece ao modelo de superposição trabalho/estudo, predominante no contexto brasileiro (PIMENTA, 2007).

O cerceamento dos diplomas escolares aos segmentos sociais desfavorecidos contribuindo para a reprodução intergeracional da pobreza, dificultados os deslocamentos ascendentes em direção a posições de mando na produção intelectual, cultural, econômica e política é fator fundamental para a reprodução das desigualdades econômicas e sociais no Brasil, mas não configura causalidade única.

Neste estudo, aquelas e aqueles egressos do sistema público por sua condição de pobreza, os negros, as negras, os trabalhadores e as trabalhadoras, os cotistas e os assistidos por bolsas permanência, compartilham, além da condição de estudantes universitários, a condição *outsiders*, a qual só pode ser pensada nas relações de poder estabelecidas com o *establishment*, cujo modo de operação fundamental é a ocultação da produção histórica e social das hierarquias das diferenças postas como heranças familiares e dons naturais (ELIAS; SCOTHSOON, 2000).

Os significados atribuídos

Os estudantes pobres que ingressam no ensino superior compartilham um projeto de ascensão social que não se restringe aos constrangimentos econômicos e sociais e não pode ser reduzido às lógicas de subordinação à que estão submetidos e, não raro, reproduzem. Vivenciam um projeto de sociabilidade no qual devem desenvolver um leque de atitudes que lhes permita concretizar seus projetos, com e contra as condicionantes econômicas e sociais.

O tempo e o esforço dedicados à escolarização evidenciam que é necessário compreender uma combinação de fatores, para explicar motivações e circunstâncias, individuais e coletivas, não exclusivamente em função de necessidades econômicas e no interior dos condicionamentos estruturais. Para que o estudante pobre acumule um capital social e cultural que não herdou, deve envidar esforços redobrados, para agenciar costumes, valores e relações sociais e agir sobre estas determinações.

Alguns dos obstáculos que enfrentam e as estratégias que mobilizam para contorná-los indicam a existência de brechas que facilitam a sua integração. Podemos perguntar: se, e de que modo, os estigmas tornam-se fonte de solidariedade e cooperação? Através dos conteúdos de algumas disciplinas? Das relações com alguns professores? As relações com pequenos grupos de pares? A relação com a família?

Sobretudo, menos do que um juízo de valor que qualifique o êxito de todos, pois conforme Lahire (2004) há diferentes estilos de “sucesso”, importa compreender os significados atribuídos por estes sujeitos aos quais voltamos nosso olhar como na perspectiva de Leão (2006): “sujeitos ativos que, diante das desigualdades sociais e culturais vividas em seu meio social, elaboram e constroem um modo próprio de se relacionar com o universo escolar”. Como Sawaia (2009, p.369), compreendemos que cada um “Faz-se a si mesmo de acordo com o contexto social”.

Formação e Distinção: esperança e ilusão

No tempo em que os diplomas universitários conferiam um lugar social prestigiado e inserção privilegiada no mercado de trabalho o cerceamento das camadas populares era produzido de modo radical, ao passo que a democratização do ensino superior se faz em

contexto histórico de desvalorização da certificação universitária. Ainda assim, tais estratégias de acesso e permanência dos estudantes oriundos das classes pobres, foram alcançadas somente por uma minoria dado que permanece baixo o número de anos de estudo, pois, a ampliação do acesso à educação não tem correspondido a uma trajetória regular das camadas populares. A universidade, sobretudo, a pública, perpetua-se como via de acesso e manutenção do poder das elites (MAYORGA, *et. al.*, 2010).

Sabemos que, nas últimas décadas, o processo de democratização do ensino básico tem aumentado o nível de instrução da população brasileira. Contudo, esse aumento foi acompanhado da hierarquização dos estabelecimentos escolares através da precarização do sistema público, enquanto houve aumento de investimentos no setor privado (BRITO, 2006; CAIERÃO, 2008; LEÃO, 2006; PIMENTA, 2007; VASCONCELOS, 2008).

A má qualidade do ensino público gera insatisfação, nas elites, nas mídias e nos meios populares em que se traduz na reivindicação de conhecimentos úteis para o trabalho e, também, para a vida. Na escola, como na universidade, podemos afirmar, acompanhando Bosi (2007, p.20), que está em jogo a própria concepção da cultura “como necessidade satisfeita pelo trabalho da instrução, leva a atitudes que reificam, ou melhor, condenam à morte, os objetos e as significações da cultura do povo, porque impedem ao sujeito a expressão de sua própria classe”.

Neste sentido, o filho de operário vivencia o fim de uma ilusão, e, porque não dizer, da ilusão da igualdade de todos no espaço acadêmico, lugar em que

[...] poderia negar indefinidamente a origem social [...] e vivê-lo como um universitário qualquer. [...] o sucesso escolar dos egressos das famílias operárias implica penetrar em um universo hostil, no qual a diferença não pode ser vivida como justaposição, mas como oposição, antagonismo, repressão das palavras e das práticas familiares (PORTES, 2006, p.222).

Este distanciamento da escola e da universidade do mundo da vida é um fator importante para os altos índices de absenteísmo e evasão. Tal discrepância incide sobre o processo de apropriação do “ofício de aluno”, “que passa, necessariamente, pelo estranhamento, pela aprendizagem e, somente depois dessas duas etapas a afiliação, com que o aluno, além de incorporar o mundo escolar, é capaz, também, de transgredir” (CAIERÃO, 2008, p. 28-9).

Certamente, uma das dificuldades deste trabalho, é que o conhecimento seja visto e propagado enquanto “uma negação daquilo que se é e uma contínua descoberta do que se poderia ser”, sem que estes momentos se conservassem dentro de si (BOSI, 2007, p.21).

Saberes e experiências sociais das camadas populares figuram como primitivos e improdutivos na escola e na universidade. O conhecimento, valorizado nos centros de produção de saberes é diferencialmente distribuído entre as classes que o compõem, incidindo também as noções de raça e gênero (MAYORGA, *et. al.* 2010). Esta diferenciação se expressa em diferentes aspectos da configuração dos cursos de licenciatura.

Estabelecendo objetivos

A presente proposta de pesquisa oferece subsídios teóricos para uma abordagem compreensiva que possa dar visibilidade aos processos psicossociais envolvidos na escolha dos cursos de formação de professores por determinado segmento da população a ser caracterizado no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Esta investigação está articulada em torno de dois eixos. O primeiro consiste na construção do perfil geral dos estudantes das licenciaturas e de perfis mais específicos do corpo discente (por curso, por unidade, por turma...). Os resultados parciais que serão apresentados adiante dizem respeito a este perfil. No segundo eixo, o foco recai sobre as trajetórias sociais dos estudantes das licenciaturas, investigando-se as condições e os fatores importantes para o seu acesso ao ensino superior bem como para sua permanência e os sentidos que atribuem à condição de estudante universitário.

Assim, estes eixos estão interligados e permitem delinear as características socioeconômicas, demográficas, os percursos formativos e a origem social e familiar destes estudantes e, num segundo momento, avaliar os aspectos facilitadores e restritivos da condição socioeconômica, da raça e do gênero nas vivências destes estudantes na comunidade acadêmica.

A segunda etapa da pesquisa possibilitará identificar e descrever, segundo seus depoimentos, as motivações e causas que levaram estes estudantes a ingressar na universidade e à escolha dos cursos de licenciatura, considerandoos reflexos de sua inserção na comunidade acadêmica em outros grupos sociais, como família, amigos e trabalho, entre outros; e

compreender, através dos relatos sobre as trajetórias individuais e coletivas desses estudantes, os significados atribuídos à condição universitária.

Sobretudo, estes significados podem contribuir para o debate sobre a democratização da universidade pública.

Construindo dados e informações no universo da pesquisa

Este desenho objetiva a complementariedade entre estratégias qualitativas e quantitativas para a construção e discussão de dados e informações no universo investigado.

O primeiro levantamento de dados consiste em *survey* dirigido à totalidade dos estudantes dos cursos de licenciatura da UEMG por meio de formulário do google forms e tem por objetivo a construção do perfil dos estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura nesta Universidade, sendo, portanto, representativo desta população (mas não dos estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura ofertados por outras IES no estado de Minas Gerais).

O *survey* concentra-se nas seguintes dimensões: percepção da história individual e familiar (características socioeconômicas, demográficas, trajetórias de escolarização...); impactos da história individual e familiar nas escolhas profissionais e de carreira (motivações e causas que levaram a ingressar na universidade e optar pelas licenciaturas); avaliação dos desdobramentos da trajetória individual e familiar no espaço acadêmico (aspectos facilitadores e restritivos da condição socioeconômica, da raça e do gênero em vivências na comunidade acadêmica e em outros grupos sociais).

Através dessa amostra parece possível extrair indicadores para dois grupos de estudantes: aqueles que optaram pela formação docente ensejando atuar como professores da educação básica e aqueles que optaram pela formação docente sem ensejar atuar como professores da educação básica.

O segundo levantamento consiste na realização de entrevistas em profundidade com representantes de ambos os grupos. As entrevistas podem versar acerca dos seguintes temas: a) motivações para a escolha do curso universitário; b) processo de aprovação e ingresso na universidade; c) percepção sobre a democratização do ensino superior; d) os primeiros contatos com a vida acadêmica; e) trajetória individual e coletiva na universidade; f) o retorno a comunidade de origem/convivência com familiares, amigos, etc.; g) comparação entre suas

vivências e as vivências dos estudantes de outras classes sociais; h) trajetória de trabalho e perspectivas de emprego. Dessa forma, os estudantes são convidados a tecerem narrativas sobre suas vivências acadêmicas com ênfase no projeto de ingresso e experiências que julgarem relevantes de sua permanência.

Ética na pesquisa

A participação dos estudantes nas etapas de coleta dados, enquanto respondentes de questionários ou por meio da concessão de entrevista, está condicionada a seu assentimento e registro em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, observando-se o disposto na Resolução 196/1996 e Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS): a participação voluntária e não remunerada; a anuência para a gravação da entrevista; a ciência de que a entrevista será transcrita e analisada bem como a utilização dos dados e informações para a divulgação científica, exceto aqueles dados e informações que permitam a sua identificação pessoal os quais são sigilosos e serão omitidos e/ou substituídos; a liberdade em desistir da participação a qualquer tempo, dentre outros aspectos explicitados no TCLE. Os participantes podem ser informados por email e pelas redes sociais da divulgação científica dos resultados da pesquisa.

49

Para análise e discussão

A análise estatística dos dados e informações obtidos por meio da aplicação dos questionários e tabulados em planilhas do software Excel® possibilitará a evidenciação da frequência simples dos construtos abordados na pesquisa (gênero; renda, trabalho, moradia, caracterização socioeconômica, composição familiar, escolarização dos pais, percurso formativo individual, informações sobre trabalho, dentre outros) evidenciando possíveis tendências. Uma série de variáveis (curso; período; ano de ingresso; unidade de alocação; cidade; região do Estado...) possibilitarão diferentes ênfases interpretativas aos dados, configurando categorias no cenário mais amplo para a apresentação descritiva das trajetórias individuais dos estudantes.

A partir dos materiais das transcrições das entrevistas serão construídos relatos individuais das trajetórias biográficas a fim de dar visibilidade aos percursos destes estudantes, com o intuito de evidenciar os fatores envolvidos no acesso e permanência das camadas

populares no ensino superior, eixo articulador da análise. Construídos os relatos individuais, serão discutidos em um quadro geral que visa construir elementos coletivos presentes nas trajetórias individuais.

Ao final da pesquisa será apresentado um panorama geral do perfil discente das licenciaturas na UEMG e uma ilustração dos percursos individuais e dos significados coletivos presentes nestas trajetórias.

Considerações Finais

O presente trabalho assinalou questões presentes em estudos focados nas relações entre a(s) juventude(s) pobre(s), a(s) escola(s) e a(s) universidade(s) (BRITO, 2006; CAIERÃO, 2008; LEÃO, 2006; MAYORGA, 2010; PIMENTA, 2007; PORTES, 2006; SOUZA; SOUZA, 2010; VARGAS, 2008; 2009; VASCONCELOS, 2008; ZAGO, 2006), contribuindo para o debate público acerca das trajetórias de escolarização dos estudantes pobres entrevedo algumas das representações sociais em jogo neste processo.

Esta breve revisão nos permitiu indicar, dentre outras questões, que a universidade pública brasileira foi construída por e para uma pequena elite; que historicamente se configurou em campo de batalha das relações de poder “estabelecidos-*outsiders*”; que ocultou sob a lógica meritocrática as diferenças naturalizadas produtoras de hierarquias e subordinações; que está se havendo a uma crise marcada pela lógica liberal, mas que por meio das lutas históricas empreendidas por professores, estudantes, trabalhadores e sindicatos, ampliou as vagas e as condições de permanência dos estudantes oriundos das camadas populares.

Também nos permitiu indicar a importância das famílias nos meios populares para o prolongamento das trajetórias de escolarização, que essas famílias não atuam de modo linear ou unívoco e, portanto, não há modelo homogêneo para o “sucesso”. O estudante universitário oriundo das camadas populares foi construído como um sujeito ativo que deve identificar oportunidades, construir redes de solidariedade, inventar possibilidades e, portanto, atribuir significados à sua formação dentro do ambiente acadêmico e para além dos muros da universidade.

Em momento histórico de desvalorização dos diplomas das licenciaturas e progressivo declínio das taxas de matrícula (ARANHA; SOUZA, 2013; BRANDÃO; PARDO, 2016; CACETE, 2014;

MILARE; WEINERT, 2016; PRATES; BARBOSA, 2015) a presente proposta reafirma a importância de dar visibilidade aos processos psicossociais envolvidos nesta escolha profissional e de carreira em contexto.

Referências

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out.-dez./2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a06.pdf>>. Acesso em: 02 fev.2015.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOSI, E. **Cultura de Massa e Cultura Popular**: leituras de operárias. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. (Coord.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRANDAO, D. F.; PARDO, M. B. L. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Revista Educação e Pesquisa**, v.42, n.2, p.313-329, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/116443>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

BRITO, M. M. L. **Juventude, pobreza e trabalho**: desafios para o mundo contemporâneo. 2006. 139f. Programa de Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará/UECE. Fortaleza. Dissertação de Mestrado. 2006.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Revista Educação e Pesquisa**, v.40, n.4, p. 1061-1076, abr./2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832592013>>. Acesso em: 02 fev.2016.

CAIERÃO, I. S. **Jovens e escola**: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio. 2008. 355f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Porto Alegre. Tese (Doutorado). 2008.

De GAULEJAC, V. **As origens da vergonha**. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2006.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.1, p. 31-48, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

LIMA, M. E. A. A polêmica em torno da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea. **Destarte**, v. 2, n. 2, p. 157-330, 2003.

MATA-MACHADO, M. N. **Entrevista de Pesquisa: a interação pesquisador/entrevistado**. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

MAYORGA, C.; COSTA, F. C. S.; CARDOSO, T. L. Universidade Pública no Brasil: entre privilégios e direitos. In: MAYORGA, C. (Org.) **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 19-45.

MAYORGA, C.; PRADO, M. A. M. Democracia, instituições e a articulação de categorias sociais. In: MAYORGA, C. (Org.) (2010). **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 46-70.

MILARE, T. e WEINERT, P. L. Perfil e perspectivas de estudantes do curso de licenciatura em química da UEPG. **Quím. Nova [online]**. v.39, n.4, p.522-529, 2016. Disponível em: <http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=6376>. Acesso em: 03 ago.2016.

PIMENTA, M. **“Ser jovem” e “ser adulto”**: identidades, representações e trajetórias. 2007. 464f. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/USP. Tese (Doutorado). 2007.

PORTES, E. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n.216, p. 220-235, 2006.

ROSEMBERG, F. Prefácio. In MAYORGA, C. (Org.) **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.9-18.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p.364-372, 2009.

SOUZA, L. M; SOUZA, S. M. G. Jovens universitários de baixa-renda e a busca pela inclusão social via universidade. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/LiviaeSonia.pdf> >. Acesso em 12 dez. 2010.

VARGAS, M. L. F. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. 2008. 205f. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE/UMFG. Dissertação de mestrado. 2008.

VARGAS, M. L. F. Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola. **Cadernos de Educação**, v. 32, p.105-122, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1682>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

VASCONCELOS, C. C. F. **A relação professor-aluno na pós-modernidade: um curto-circuito na transmissão de saberes?** 2008. 108f. Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social/EICOS, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. 2008.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira Educação**, v. 11, n. 32, p.226-237, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

ZUIN, A. A. S. Educação à distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96, p.935-954, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2010.

KARL MARX, FRIEDRICH ENGELS E A GÊNESE DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Antonio Carlos Figueiredo Costa. Universidade do Estado de Minas Gerais
antonio.costa@uemg.br

Artigo submetido em dezembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

O presente artigo procura oferecer uma breve visada sobre alguns temas que ocuparam as mesas de trabalho de Karl Marx e Friedrich Engels quando jovens, no que procura privilegiar o momento no qual realizaram a pavimentação teórico-metodológica que os levaria do passado radical ao futuro revolucionário, em diálogo permanente com a História, e inquirindo a

essa em busca de um caminho que revelasse o processo histórico da revolução social. Foi então que Marx e Engels se depararam com o materialismo histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Materialismo histórico; Marxismo; Karl Marx; Friedrich Engels; História.

Karl Marx, Friedrich Engels and the genesis of historical materialism

ABSTRACT

This article seeks to offer a brief overview of some of the themes that occupied the working tables of Karl Marx and Friedrich Engels as youngsters, in which they seek to privilege the moment in which they realized the theoretical and methodological paving that would take

them from the radical past to the revolutionary future, in permanent dialogue with history, and inquiring the latter in search of a path that would reveal the historical process of the social revolution. It was then that Marx and Engels came across historical materialism.,

KEYWORDS: Historical materialism; Marxism; Karl Marx; Friedrich Engels; History.

Introdução

“Um espectro assombra a Europa”. Ao escolherem essa significativa expressão como abertura para o Manifesto do Partido Comunista (1848), Karl Marx e Friedrich Engels, exprimiram o ápice de uma conjuntura que já se prolongava pela Europa, pelo menos desde os eventos que culminaram com a dupla revolução econômica e política ocorrida naquele continente, e que proporcionou de forma definitiva, tanto o destravamento das forças produtivas, quanto a liberação das energias revolucionárias que levaram ao centro do palco novos atores políticos.

Em seu agenciamento na luta por direitos, novos atores coletivos iriam rapidamente digladiar-se na ribalta histórica, em um cenário de industrialização e desenraizamento de populações até então sem precedentes. Assim, sob as vistas dos ainda fumegantes últimos resquícios do mundo feudal, a burguesia e o proletariado, em uma arena de combates

totalmente inédita, iriam apresentar suas armas ao longo de todo o século XIX. Porém, nessa centúria é possível divisar-se épocas de maior avanço de novas teorias, concomitantemente ao aprendizado, no calor das lutas sociais, do proletariado, momentos nos quais a História assumiu um papel determinante.

Intelectuais surgidos no seio da burguesia, Karl Marx e Friedrich Engels assumiram posições proeminentes nas lutas do movimento operário, e realizaram a lavra, sobretudo na segunda metade da década de 1840, de estudos que desembocaram na concepção materialista da História. O materialismo histórico é considerado o núcleo científico da teoria marxista, e o objetivo central do presente trabalho fica pautado então em oferecer alguma contribuição ao entendimento de como se deu o feliz encontro entre dois jovens intelectuais que, em meio a um crisol de lancinantes desafios, conseguiram implementar análises lapidares, tomando a História como esteio central, para demonstrar, de forma inequívoca, que um outro mundo era possível. Essas lições, tornadas clássicas na historiografia do marxismo, serão aqui tratadas, obviamente sem a pretensão de esgotá-las, face aos limites que devem ser respeitados para um trabalho dessa natureza.

O corifeu do materialismo histórico

Karl Marx nasceu em 5 de maio de 1818 em Tréves, pequena cidade localizada no sul da Prússia Renana, uma região fronteira com a França. Hirschel Marx, seu pai era um advogado livre pensador de origem judaica, mas afastado da religião. Sua mãe, Henriette Marx, era menos dada ao trato dos grandes ideais, vivendo em função de conveniências domésticas e vantagens práticas imediatas. O casal pertencia à pequena burguesia próspera de Tréves. Karl Marx foi o terceiro dos nove filhos do casal, e dos três homens daí nascidos, foi aquele que mais viveu, e, conforme sabemos, de forma intensa. Sua origem burguesa possibilitou o acesso ao ginásio da cidade, porém em uma época de estagnação, reação e conservadorismo. Seus biógrafos apontam o fato de Marx ser o mais moço entre sua classe escolar, fato que agregam à sua origem judaica e religião protestante para justificar que não tenha feito muitos amigos nessa escola. Mas é evidente que eles existiam, e um deles era Edgar von Westphalen, filho do barão Ludwig von Westphalen, cuja casa Marx passou a frequentar, tornando-se também seu amigo, e mantendo com ele longas conversas.

Assim, se com o pai, Marx entrara em contato com os filósofos racionalistas franceses – Lessing, Voltaire, Rousseau – por influência do barão passaria a admirar Homero e Shakespeare (Konder, 2011, p. 15). Com o tempo, passou também a se interessar por Jenny, filha de segundo casamento do barão, nascida em 1814, e quatro anos mais velha que Marx. Jenny era amiga de Sofia, irmã mais velha de Karl. Concluído o ginásio em Tréves, Marx foi estudar na Universidade de Bonn. Entre os meses finais de 1835 e parte de 1836, dedica-se a estudar o direito, a história, a filosofia, a arte e a literatura. Tudo lhe interessava, e ele não conseguia fixar-se em nada. Além do mais, o ambiente em Bonn favorecia os hábitos boêmios, os círculos de poetas, e as memoráveis bebedeiras. De espírito impulsivo e romântico, Marx chegou a promover desordens, ficando certa vez 24 horas detido na prisão da Universidade, além de ter se batido em duelo com um aristocrata, tendo saindo dessa refrega com ligeiro ferimento abaixo do olho esquerdo. Entre agosto e setembro de 1836, Marx volta a Tréves, e contrai um noivado secreto com Jenny von Westphalen. O pai de Marx decide mandá-lo estudar em Berlim, cidade que contava com um ambiente universitário mais sério que Bonn.

Sobre a Universidade de Berlim se projetava a influência de Hegel, que ali lecionara, e que morrera em 1831. Mas os discípulos do filósofo se achavam divididos, uns pendendo para os elementos conservadores da filosofia hegeliana, fazendo apologia do Estado prussiano (hegelianos de direita), outros procurando aplicar o método historicista de Hegel à análise das questões sociais. Esses últimos eram os hegelianos de esquerda, aos quais Marx irá juntar-se. Então Marx passou a concentrar-se no estudo da filosofia. Torna-se assíduo frequentador, juntamente com seu amigo Bruno Bauer, de um café na rua dos franceses, conhecido por “Clube dos Doutores”. À época Marx desejava tornar-se professor na Universidade de Bonn.

Em 1837, Marx oficializaria o noivado com Jenny, escrevendo ao barão Westphalen, que acabou concordando com a ideia. O avanço do obscurantismo da situação política alemã, pela ascensão de Frederico Guilherme IV, e a perseguição movida nos meios universitários aos hegelianos de esquerda, fez com que Marx decidisse por não se doutorar em Berlim, mas em Jena, onde defendeu com brilhantismo a tese: “A diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro”, texto considerado à época, como erudito e original. Marx louvava a Epicuro por haver procurado um lugar para a liberdade na natureza, opondo-se ao determinismo de Demócrito. A tese seria dedicada ao seu caro e paternal amigo, o barão Ludwig von Westphalen. Mas a tese não resolve os problemas pessoais e econômicos de Karl Marx, pois o

governo prussiano não desejava ter hegelianos de esquerda pontificando nas suas universidades. Então, Marx torna-se jornalista.

Friedrich Engels: “o segundo violino”

Nascido em 1820, em Barmen, um dos pilares do pietismo alemão, Friedrich Engels foi conduzido ao caminho revolucionário não pelas suas relações pessoais ou familiares, mas por ser portador de uma inteligência excepcional (Mehring, 2014, p.111). De família abastada – seu pai era um industrial do ramo têxtil – mas também conservadora politicamente e ortodoxa sob o ponto de vista religioso. O encontro inicial entre Engels e Marx foi marcado pela fria desconfiança desse último (Wilson, 1986, p. 126), diante do jovem de Barmen, atlético e bem vestido, além de visivelmente articulado aos hegelianos de esquerda de Berlin, que à época, após a desintegração do Clube dos Doutores haviam se constituído nos ‘Livres de Berlin’²⁷ os quais vinham criando bastante embaraço a Marx em seu trabalho de redator da Gazeta Renana (Mehring, 2014, p. 64-68). A primeira entrevista ocorreu no outono de 1842, quando Engels, colaborador da Gazeta Renana, procurou Marx, que à época dirigia o jornal. Porém, Marx o despachou sem ao menos prestar atenção àquilo que o jovem escritor tinha a lhe dizer. Então Friedrich Engels parte para o seu estágio inglês. Nas palavras de José Paulo Netto, Engels estava prestes a se lançar:

“...ardentemente ao estudo, à investigação e à análise. Concentrando a sua atenção no fenômeno industrial, ele foca a sua consequência social mais imediata – o proletariado e o seu primeiro movimento organizado, o cartismo – como simples ponta de um grande iceberg: busca, a partir dele, identificar as contradições da sociedade inglesa (burguesa). Agarrando a composição da estrutura social, ele é compelido à análise do capitalismo enquanto modo de produção, o que lhe permite apreender a dinâmica específica da sociedade burguesa” (1981, p.33).

O ataque de Engels ao capitalismo se faria do interior do próprio sistema, pois foi enviado como representante do seu pai para a cidade industrial de Manchester, a fim de compor sociedade numa empresa de fiação com G. Ermen (Netto, 1985, p.II). Em 1844, após dois anos de Manchester, ele estampa “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, pungente relato em

²⁷ Essa agremiação contava como figuras de proa os irmãos Bauer – destacadamente Bruno e Edgar – além de Kaspar Schmidt, conhecido pelo pseudônimo de Max Stirner. Segundo José Paulo Netto, “os Livres encaminhavam-se abertamente para o subjetivismo e para o anarquismo” (2009, p. 17-18).

primeira mão da desumanização que a exploração capitalista vinha causando aos seres humanos. É a partir de 1844, em Paris, na residência de um companheiro comum, Arnold Ruge, que Marx e Engels passam a travar uma duradoura e intelectualmente profícua e humana relação. Em diversos momentos da vida de Marx, Engels será a mão salvadora, provendo a família de Marx e Jenny com os indispensáveis recursos materiais de subsistência; em outros, seria uma espécie de “segundo violino”, conforme sua inspirada e feliz expressão. Não obstante a modéstia do parceiro intelectual de Marx, devemos dar atenção ao que observou Oswaldo Coggiola, autor para quem “Engels foi, antes do próprio Marx, o primeiro formulador teórico da capacidade revolucionária do proletariado” (1995, p. 12).

Marx e Engels acertam contas com o passado

Conforme vimos acima, impossibilitado de exprimir as suas idéias em uma cátedra universitária, Karl Marx, agora casado com Jenny, optou por fazer a exposição de suas idéias via imprensa. É o início de uma vida pública permeada por perseguições políticas, exílios e dificuldades de toda ordem. As questões sociais, ficara claro para o jovem filósofo, não poderiam ser solucionadas por meios puramente jurídicos. O Estado sob tutela burguesa revelava-se, em sua análise, como uma espécie de agência executiva a serviço da classe dominante. Essa constatação ficaria plasmada a partir dos textos agrupados sob o título de ‘Os despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto da madeira’ (Marx, 2017). Esses artigos foram originalmente alinhados na Gazeta Renana, entre outubro de 1842 e março de 1843. Aliás, esses escritos ajudam, em parte, a responder as motivações que fizeram o governo da Prússia a proibir a circulação desse periódico.

Karl Marx poderia ser considerado, à época, um liberal radical, movendo-se no entanto de forma contínua, para um emergente futuro revolucionário (Fernandes, 1989, p.21). A importância desses escritos parece residir tanto pelo momento intelectual da trajetória que Karl Marx começava a experimentar – rompimento com os hegelianos de esquerda; ataque cerrado à filosofia hegeliana de Estado; evolução do seu liberalismo renano para o socialismo – no que devemos considerar também um maior contato com a realidade social que o levaria ao desejo de não mais interpretar o mundo, mas sim, a emergência de uma firme determinação de lutar para transformá-lo. Daí seu interesse pela questão dos direitos consuetudinários que se encontravam no foco de uma disputa que envolvia dois atores coletivos: os proprietários florestais e os camponeses pobres.

É a ação em defesa desse campesinato que coloca o proletariado (rural) pela primeira vez na obra de Karl Marx. A questão se dava em uma conjuntura na qual os proprietários florestais buscavam reforçar o seu direito à propriedade, tentando abolir o que sempre fora um direito imprescritível dos pobres aos bens comuns oferecidos pela natureza. Assim, a ação dos proprietários florestais consistia em tentativas de criminalização de práticas de uso comum do solo, mantidas pelo campesinato pobre desde priscas eras, tais como os de criação de animais, que envolviam o direito de passagem, de pasto e de respiga, bem como o da exploração das florestas, mediante a coleta de madeira morta. Nesse último caso, os galhos secos, caídos ao solo, não eram mais considerados, face aos antigos costumes, como parte do patrimônio do proprietário florestal.

O que se propunha então na Dieta Renana²⁸ era a restrição dos direitos populares em benefício de uma maior acumulação capitalista da parte dos proprietários de terras. O agravante de toda essa situação é que a lei do Estado se tornava um instrumento de espoliação da parcela mais pobre da população, uma pobreza que valeria dizer, era produzida artificialmente pelas novas relações sociais de exploração modernas.

Cumprir observar que, na primeira metade do século XIX, o país natal de Marx passava por uma conjuntura que ficou caracterizada na expressão “miséria alemã”, e que referia-se não somente à penúria material da massa da população, mas também da situação sociopolítica alemã, contando com uma burguesia débil e um proletariado incipiente, inferiorizada portanto face à Inglaterra, então a “oficina do mundo” e à França, que passara por uma revolução política, e já iniciara a moderna indústria (Netto, 2009, p.10-11). Marx avaliou as deliberações realizadas na Dieta Renana, não somente pelo texto final da lei, mas mediante o acompanhamento de tudo aquilo que ficara registrado nas discussões dos seus deputados. Para ele, era colocado o direito de propriedade contra o direito de miséria, onde ficara clara a subordinação do direito de propriedade ao próprio direito de existência. Denunciando as manobras oportunistas dos proprietários florestais, Marx conseguiu em seus artigos, tanto criticar a impropriedade de constituir esses senhores rurais como braço do Estado, quanto a natureza de classe do Estado prussiano.

Se a tarefa dada aos filósofos até então tinha sido a de interpretar o mundo, Marx porém desejava mudá-lo. E a primeira trincheira a ser tomada de assalto seriam as idéias de Hegel, autor considerado por Feuerbach como o último baluarte da religião (McLellan, 1983, p.71). De acordo com José Arthur Giannotti (2000, p. 16-17), se Hegel fizera do Estado Nacional Moderno,

²⁸ De acordo com Franz Mehring, “...as Dietas eram representações fictícias e impotentes do povo, com as quais a coroa prussiana tentava disfarçar sua traição à promessa feita em 1815 de redigir uma Carta Constitucional. Aconteciam à portas fechadas e se permitiam, no máximo, tratar de assuntos comunitários de pequena escala.” (2014, p. 57).

o fim da História, Marx percebera que sob o capitalismo deveria se dar não o ápice da História humana, mas o fecho da pré-história de toda a humanidade, pois com o comunismo deveria ocorrer o término de um ciclo de exploração do homem pelo homem. O umbral da verdadeira História humana deveria ser aberto quando ocorresse a possibilidade dos homens desenvolverem plenamente suas capacidades racionais.

Dessa forma, parece tornar-se defensável dizer que Marx já se comportava, antes de tudo, como um revolucionário, e foi em função dessa revolução, que trabalhou, no campo da História, com vistas a entender, explicar e com isso, ajudar a transformar uma sociedade que lhe parecia demasiadamente desumana e capitalista.

Na trilha do materialismo histórico

O conceito de práxis refere-se em geral a uma ação, a uma atividade. Práxis é palavra de origem grega. No sentido que lhe atribuiu Marx, a práxis representa a atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria, ou seja, faz e produz, transforma e com isso, dá conformação ao mundo que é humano e histórico, bem como a si mesmo. A práxis se constitui portanto em uma atividade que é específica do ser humano, e que praticamente torna o homem basicamente diferente de todos os outros seres. Dessa forma, o homem pode ser considerado o ser da práxis, sendo que a práxis pode também ser entendida como um conceito central do marxismo.

Contudo, conforme constataram Marx e Engels, as forças do capital haviam tornado o trabalho em aprisionamento do ser humano, da sua plenitude criativa; enfim, o sistema capitalista havia coisificado o trabalho humano, e com isso, retirado a possibilidade do desenvolvimento pleno do seu caráter e da sua personalidade. Com efeito, nas relações de produção impostas pelo capitalismo, o *homo sapiens* é tornado progressivamente em *homo faber*, ser unidimensional e condenado doravante a servir como anexo de carne a uma máquina, pois nesse sistema de produção o homem, principal elemento das forças produtivas – que constituem as condições materiais de toda a produção – e apesar de ser o principal elemento dessas forças, pois responsável por fazer a ligação entre a natureza, a técnica e os instrumentos, foi alienado sistematicamente da posse desses meios e do produto final dessa produção²⁹.

²⁹ Ainda que pareça demasiado simplório, devemos lembrar que um pedaço de couro, uma agulha, linhas e uma tesoura, caso deixados à margem do trabalho humano, nunca se transformarão em um sapato.

Assim, talvez se possa dizer que o salto qualitativo na obra de Marx e Engels fica representado por terem realizado a grande passagem entre uma discussão que se fazia no âmbito dos socialistas utópicos – reconhecendo-lhes seu valor e pioneirismo – Saint-Simon, François-Charles Fourier, Robert Owen – bem como da dialética hegeliana e da sua apologia ao Estado Moderno que denunciariam veementemente, mas também da crítica aos economistas clássicos, como Adam Smith e David Ricardo.

Até onde somos informados, a ruptura mais significativa enfrentada por Karl Marx e Friedrich Engels remete ao ano de 1844, momento no qual são publicados em Paris, nos Anais Franco-Alemães, três artigos, tanto semanais, quanto conclusivos das novas certezas que já os mobilizavam. No caso de Engels, tratava-se do ‘Esboço de uma crítica da Economia Política’(Engels, 1979), enquanto que da lavra de Marx, eram estampados a ‘Contribuição à Crítica da Filosofia de Hegel. Introdução (Marx, 2010) e ‘Para a questão judaica’ ((Marx, 2009). Essa constatação foi levantada anteriormente por Oswaldo Coggiolla (1995, p. 13), que entendeu ter ocorrido por essa época, as significativas rupturas de Marx com Feurbach, assim como a de Engels com Moses Hess. Nesse caso, Engels teria se afastado definitivamente da base filosófico-política de Hess, teórico defensor de uma espécie de ‘comunismo filosófico’, e:

“para quem o comunismo seria resultado da vitória dos princípios comunitários e de unidade sobre o egoísmo e a fragmentação, não o produto de uma guerra entre as classes, com seu futuro inserido no destino de uma classe determinada [*o proletariado*]” (Coggiolla, 1995, p. 13).

O texto alinhado por Engels sob o título ‘Esboço de uma crítica da Economia Política’ punha à luz o funcionamento do sistema capitalista e colocava em causa as autoridades dos economistas clássicos, para revelar as arbitrariedades de cunho unilaterais das suas análises, denunciando assim o que existia de fabulação nas teorias de Adam Smith, S. Mill, D. Ricardo, entre outros, revelando com isso toda a burla legal que existia no comércio e nos pressupostos da distribuição da riqueza constituída no bojo da moderna indústria. Além disso, apontava para o trabalho como principal elemento da produção, fonte de riqueza que teria sido mal avaliada por esses economistas.

Engels conseguiu ainda denunciar os absurdos de uma situação criada para que pessoas morressem de fome³⁰ em meio à produção de tantos supérfluos, que causavam as incontornáveis flutuações que produziam de forma cíclica, prosperidade e crise, superprodução e estagnação. O texto de Engels iria ser classificado futuramente por Karl Marx como genial³¹.

Quanto a Marx, os ajustes teriam que ser feitos em relação a Ludwig Feuerbach – então considerado o autor que realizara em mais alto tom uma crítica à filosofia de Hegel (Marx, 2010) – bem como a Bruno Bauer, que estacionara em um criticismo abstrato, isolado do movimento real da sociedade, em posição de descrença e desprezo pela atividade política (Marx, 2009). Feuerbach havia realizado a sua crítica da religião. A religião para Feuerbach seria um processo de alienação pelo qual os homens teriam passado a adorar, de forma inconsciente, atributos dos quais haviam se separado no curso da História.

Pois Marx apropriou-se da teoria da alienação de Feuerbach para criticar Hegel em seu próprio território, ou seja, logrou retirar essa teoria da esfera religiosa para interrogar acerca do papel do Estado – que Hegel tanto adorava – e a condição dos indivíduos que estariam alienados do poder de decisão, ou seja, a sociedade, que Hegel tanto desdenhava. Tendo acompanhado os debates movidos pelos interesses dos proprietários florestais na Dieta Renana, e já amargando em Paris o primeiro dos seus exílios, esse foi o momento no qual passou a interessar-se cada vez mais pela História, e mais especificamente, na História da Revolução Francesa³², e percebendo nesse processo, tanto a dinâmica que havia na luta de classes, quanto os limites que se deveria esperar do liberalismo burguês.

Assim, não devemos considerar mero acaso que na ‘Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução’, o conceito de práxis apareça com o sentido de uma ação

³⁰ De resto, Engels ainda jogava por terra as tendenciosas formulações de Malthus, assinalando a seletividade dos dados trabalhados e sua falha metodológica, que confundia os meios de subsistência e seu emprego, ou seja, Malthus não conseguira, ou não quisera perceber que os meios de subsistência aumentam, desde que a força produtiva venha a ser aumentada de alguma forma.

³¹ No ano de 1859 Marx refere-se a esse texto de Engels como “...genial esboço de uma crítica das categorias econômicas”. (Marx, 2008, p. 50-51)

³² Nesse aspecto a mudança para Paris havia sido providencial. Marx abeberou-se das obras de historiadores como Guizot e Thierry, homens de grande talento, que após a restauração dos Bourbon haviam se dedicado ao estudo do estamento conhecido por Terceiro Estado. Para Franz Mehring, tratava-se de uma História da França acompanhada desde o século XI como uma série ininterrupta de luta de classes (2014, p.96). Para Delacroix; Dosse e Garcia (2012) o tema é mais complexo. Para esses autores, Augustin Thierry e François Guizot seriam, àquele momento, representativos do que estava em jogo na escrita da História. Assim, enquanto Thierry desqualificava a nobreza, e identificava a França com o Terceiro Estado, François Guizot valorizava os traços que julgava unirem as gerações, e apesar de assimilar a fratura revolucionária, não concebia fazer tabula rasa das tradições. A História, na lavra de Guizot, seria um aprendizado de moderação política.

adstringente e removedora como solução às limitações e rudezas percebidas na vida política alemã. A modernidade experimentada por países como a França e a Inglaterra teria que passar pela revolução (Marx, 2010, p. 43-44). A partir dessa época, o conceito de práxis passou a frequentar os textos de Marx. Por sua vez, em ‘Para a questão judaica’ (Marx, 2009), Marx iria dialogar com dois textos de Bruno Bauer, para demonstrar a diferença que havia entre a emancipação humana e a emancipação política.

Nos meses finais de 1843, conforme assinalou Florestan Fernandes (1989), Karl Marx e Friedrich Engels já contavam com experiências revolucionárias concretas. Nos inclinamos a concordar com o grande sociólogo, pois o exílio de Marx, na França, e o ‘cativeiro egípcio’ pelo qual passava Engels, no seu posto comercial em Manchester, os engolfava no movimento dos trabalhadores, e os colocava vis à vis com ativistas do proletariado (como Weitling), com socialistas utópicos (como Proudhon), e com anarquistas, tais como Bakunin. Assim, o ano de 1844 assiste não somente ao início de uma estreita colaboração entre Marx e Engels, mas também à lavra de duas importantes obras, que ainda são assinadas individualmente.

Nos ‘Manuscritos Econômico-filosóficos’ (Marx, 2010), já é possível perceber um início de “enlace entre classe operária, consciência histórica e revolução social” (Fernandes, 1989, p.20). É o momento onde Marx associa o trabalho na moderna indústria a uma nova forma de escravidão, pois nada possuindo que não seja sua força de trabalho, não ficam escolhas ao proletariado senão vender-se diariamente, em troca de alimentos. Dessa maneira, a vida fica transformada pelo sistema capitalista em mera mercadoria. Mas, ainda assim, ou seja, cumprindo o mandamento bíblico de ganhar o pão com o suor do próprio rosto – que aliás valeria apenas para o proletariado, ficando de fora desse universo os capitalistas – não haveriam garantias de sobrevivência, pois assim como existe competição no seio do proletariado por postos de trabalho, também há concorrência entre os capitalistas. Nessa conjuntura, o homem é coisificado, a vida banalizada, e o produto do trabalho aparece ao trabalhador como coisa estranhada. A continuar sob um sistema dessa natureza, a sentença estava dada. Nas palavras de Marx, nos ‘Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844):

“quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausarbeitet), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.” (2010, p. 81).

Por seu turno, Friedrich Engels oferecia com ‘A situação da classe trabalhadora na Inglaterra (Engels, 1985), um retrato sombrio das perspectivas que rondavam a civilização, face ao avanço capitalista. O que o jovem Engels encontra na Inglaterra é a forma industrial concorrencial do capitalismo, que revelava as depressões cíclicas – no espaço de menos de duas décadas elas haviam ocorrido nos anos de 1825/1826, 1836/1837 e 1839/1842 – articulando consigo, “uma ordenação societária típica: a urbanização acelerada e a dramática polarização social.” (Netto, 1985, p. III).

As portas do meio operário tinham sido abertas a Engels por aquela que se tornaria sua mulher, a operária Mary Burns, emigrante irlandesa. Ela foi a responsável pelos contatos iniciais de Engels com o movimento dos trabalhadores, possibilitando o acesso direto a dirigentes socialistas, líderes revolucionários cartistas e toda sorte de militantes e ativistas do mundo do trabalho. Os estudos realizados para a lavra do artigo ‘Esboço de uma crítica da economia política’, serviram como base teórica fundamental às quais Engels acresceu relatórios de respeitáveis autoridades e organizações de cunho humanitário. Sua estadia em solo inglês possibilitou definitivamente a verificação, *in loco*, dos efeitos devastadores da exploração capitalista na chamada “*oficina do mundo*”.

Há uma certa unanimidade entre os estudiosos do marxismo em afirmar que o materialismo histórico, ao menos em relação aos seus princípios fundamentais, tenha vindo *à lume* pela primeira vez com ‘A ideologia alemã’³³ (Marx e Engels, 2002), ou, pelo menos, encontrado nessa obra a sua primeira formulação. Portanto cabe tomar esse livro a quatro mãos como o momento inicial da colaboração efetiva de Marx e Engels, no sentido de interpretação da História em termos de classes sociais, modos de produção, etc... .

O estudo da Revolução Francesa, a grande quantidade de obras versando sobre a política e a História lidos com voracidade por Marx, o empenho de Engels ao embrenhar-se pelo verdadeiro cipoal da economia política, mesclado pelo contato com as ruas, tudo isso temperado pelo clima da vida fora dos gabinetes de leitura, permitiram a que dois intelectuais provenientes da burguesia tomassem por base uma síntese de filosofia hegeliana, de teoria política francesa e de economia clássica inglesa para, amalgamando suas estruturas, compusessem um todo coerente que permitisse desfraldar uma bandeira de luta pela emancipação do ser humano.

³³ De acordo com o que foi assinalado por McLellan, “A Sagrada Família – publicada nos inícios de 1845 – é apenas o antecedente da Ideologia Alemã em seus ataques contra os jovens hegelianos, e ganha um certo interesse apenas pela breve informação sobre as origens materialistas do socialismo.”(1983, p. 85).

O materialismo histórico tornou-se uma espécie de fio condutor de todos os estudos subsequentes desenvolvidos por Marx e Engels. Há um certo consenso que o materialismo histórico seria formado por uma coleção de teses empíricas. Um dos pontos inegociáveis do materialismo histórico consiste no fato da estrutura econômica da sociedade, constituída por suas relações de produção, ser a verdadeira base da sociedade, sobre a qual se ergue a superestrutura, jurídica e política. Por sua vez, as relações de produção que ocorrem em cada sociedade, correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento das suas forças produtivas (Shaw, s.d., p. 260). Para o materialismo histórico, a luta de classes é a trajetória básica da história humana, explicável mediante análise do desenvolvimento das suas forças produtivas.

Cabe esclarecer, conforme lembram Bourdieu e Martin (2003, p. 157) que não somente em 'A Ideologia Alemã'(1846), mas também no Manifesto Comunista (1848), Marx e Engels assinalaram somente três modos de produção, a saber, o antigo, o feudal e o capitalista. A concepção materialista da História parece postular certo determinismo social, no entanto, não tem a pretensão de explicar o drama da espécie humana em todos seus mínimos detalhes.

Dessa forma, muitos acontecimentos e as formas por estes assumidas, são acidentais. É assim que Marx e Engels introduzem o conceito de práxis, de prática social. Seria uma forma de equilibrar os efeitos da produção social na existência humana, pois conforme sabemos, os homens entram em relações que são determinadas e necessárias, independentes pois da sua vontade. Assim, a práxis recupera o papel do sujeito na História, a capacidade de agenciamento do ator histórico, e reafirmando que este, apesar de estar inserido em uma estrutura social, é fundamentalmente um sujeito ativo, construtor mesmo do seu destino e portanto, da própria História.

Considerações finais

Realizando um diálogo crítico e criador, e mediante a formulação dos princípios básicos de uma teoria libertadora expressa em coleção de teses empíricas que ficaram conhecidas por materialismo histórico, Karl Marx e Friedrich Engels construíram *pari passu* um método de análise que passou a esclarecer com nitidez, a relação que se estabeleceu, ao longo dos tempos, entre as forças produtivas e as relações de produção em toda a história humana.

Para Marx e Engels, a História havia sido, até então, um embate contínuo entre dominantes e dominados. E modelos de família, de religião, das leis e das idéias políticas plasmariam a visão desses grupos dominantes, sancionando no terreno da ideologia seus interesses de classe. Era preciso portanto libertar a humanidade da exploração material, e de tantas opressões, materiais ou simbólicas. A partir da esteira teórica deixada por Marx e Engels, tudo seria histórico, portanto transitório e não absoluto, ou seja, passível de ser analisado criticamente, possibilitando que antigas verdades, tidas como eternas, fossem destituídas do seu primado de validade e razão.

Tendo adentrado às questões sociais, e sendo ainda um racionalista liberal, Marx atribuíra nos anos iniciais da década de 1840 um importante papel à sociedade civil, à liberdade de imprensa, e à confrontação de interesses sociais opostos. A mistificação de um Estado universal e racional, conforme defendiam os hegelianos de direita, encontrava seu termo definitivo quando foram postos à luz os reais interesses debatidos na Dieta Renana. O aprofundamento da crítica a Hegel, na esteira deixada por Feuerbach, revelara muito a Marx e Engels, tornando cristalina a constatação de que desaparecera a realidade do céu, de uma avaliação meramente contemplativa dos eventos humanos, pois cabia à História, estabelecer a realidade do mundo, e à ação da classe revolucionária – o proletariado – a honrosa tarefa de mudá-lo.

66

Por sua vez, em seu aprendizado inglês – metaforicamente dizendo, em seu ‘cativeiro egípcio’ – Engels realizara sua imersão na realidade social do proletariado, que passaria doravante nos seus escritos, fossem individuais, ou em parceria com Marx, a ocupar o papel de protagonista central na grande mudança a ser operada no mundo: por fim ao último modo de produção fundado no antagonismo de classes, evento responsável por sua vez, a dar um ponto final na pré-história da humanidade.

O materialismo histórico possui importância fundamental para o marxismo, pois apreende o mundo em sua realidade concreta, sendo crítico e revolucionário. O esboço aqui apresentado consiste apenas em versão majoritariamente aceita no círculo dos estudiosos da obra de Marx e Engels. Colocadas essas questões, fica ao leitor interessado, o convite à instigante tarefa intelectual que é a leitura atenta das obras de Karl Marx e Friedrich Engels, exercício que parece reafirmar, tempos afora, a atualidade desses autores.

Referências

COGGIOLA, Oswaldo. **Engels: o segundo violino**. São Paulo: Xamã, 1995.

- COGGIOLA, Oswaldo (org.) **Marx e Engels na História**. São Paulo: Xamã, 1996.
- DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. **Correntes históricas na França: séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ENGELS, Friedrich. **Esboço de uma crítica da economia política**. In: Temas de Ciências Humanas. V.5. Ciências Humanas: São Paulo, 1979, p. 1-29.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.
- FERNANDES, Florestan (org.). **Marx/Engels: História**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- GIANNOTTI, José Arthur. **Marx, vida&obra**. Porto Alegre: L&PM, 2000.
- HOBBSAWM, Eric J. (org.). **História do marxismo**. T.1. o marxismo no tempo de Marx. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- _____. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas -tendências da estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- _____. **Marx, vida e obra**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- McLELLAN, D. **A concepção materialista da história**. In: HOBBSAWM, Eric J. (org.). História do marxismo. T.1. o marxismo no tempo de Marx. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 67-89.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. São Paulo: Botempo, 2011.
- MEHRING, Franz. **Karl Marx: a história de sua vida**. 2.ed. São Paulo: Sundermann, 2014.
- NETTO, José Paulo (org.). **Friedrich Engels: política**. São Paulo: Ática, 1981.
- NETTO, José Paulo. **Prólogo à edição brasileira**. In: ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Global, 1985.

NETTO, José Paulo. **Prólogo à edição brasileira**. In: MARX, Karl. Para a questão judaica. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-38.

WILSON, Edmund. **Rumo à estação Finlândia: escritores e atores da História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SHAW, William H. **Materialismo histórico**. In: BOTTOMORE, Tom (org.). Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, s.d., p. 259 – 263.

TAVARES, João Claudino. **Friedrich Engels e a pedra filosofal da crítica da economia política**. Verinotio: espaço de interlocução em ciências humanas. Rio das Ostras, n.20, out. 2015, p. 163-169.

VIANNA, Marly de Almeida Gomes; CASTRO, Ramón Peña. **Karl Marx (1818-1883)**. In: PARADA, Maurício (org.). Os historiadores clássicos da História. V.2. (de Tocqueville a Thompson). Petrópolis: Vozes, 2013, p. 113-137.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO TEATRO – UMA VIVÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Marilene Oliveira Almeida. Universidade do Estado de Minas Gerais
oliveiraalmeidamarilene@gmail.com

Artigo submetido em agosto/2018 e aceito em setembro/2018.

RESUMO

Este artigo relata as experiências de formação em teatro vivenciadas em 2015 na disciplina Arte e Educação no primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Unidade Ibirité. Busca discutir a formação dos licenciandos em relação à experiência estética que o teatro pode proporcionar aos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, segmentos em que irão provavelmente atuar com a disciplina Arte, além de regentes generalistas, e à conscientização destes sobre o seu papel como mediadores das experiências estéticas dos educandos. Fundamentamos nossas discussões da perspectiva educacional do teatro sob o ponto de vista histórico, em diálogo com as contribuições de Helena Antipoff e

com pesquisadores contemporâneos. A metodologia baseou-se na análise qualitativa de conteúdo dos relatos dos alunos para se compreender qual o espaço e significado do teatro no currículo no curso de Pedagogia em questão, captando como vivenciaram a experiência em sua formação. Os dados revelaram que os licenciandos resignificam suas experiências estéticas e corporais pela vivência durante o processo de produção e apresentação do teatro, dando relevância aos aspectos criativos, imaginativos, de construção de conhecimento da formação, tanto no que se refere ao aprendizado individual, como coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro na educação; Formação do Pedagogo; Experiência Estética.

69

THE AESTHETIC EXPERIENCE OF THE THEATER - A LIVING IN THE PEDAGOGY COURSE OF THE UNIVERSITY OF THE STATE OF MINAS GERAIS

ABSTRACT

This article reports on the experiences of theater training experienced in 2015 in the subject of Art and Education in the first period of the Pedagogy course of the State University of Minas Gerais – UEMG. It seeks to discuss the training of undergraduates in relation to the aesthetic experience that the theater can provide to the future teachers of the initial years of Elementary and Early Childhood Education, segments in which they will probably work with the Art discipline, as well as generalist conductors, and the awareness of these about their role as mediators of students' aesthetic. We base our discussions on the educational perspective of theater from the historical point of view, in dialogue

with the contributions of Helena Antipoff and with contemporary researchers. The methodology was based on the qualitative content analysis of the students' reports to understand the space and meaning of the theater in the curriculum in the course of Pedagogy in question, capturing how they experienced the experience in their formation. The data revealed that the licenciandos resignify their aesthetic and corporal experiences by the experience during the process of production and presentation of the theater, giving relevance to the creative, imaginative aspects of constructing knowledge of the formation, as much for individual learning as collective.

KEYWORDS: Theater in education; Formation of the Pedagogue; Aesthetic Experience.

Introdução

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Unidade Ibirité foi criado em 2001 em um contexto, que depois da Lei de Diretrizes e Bases

– LDB 9394/96, apontava a necessidade de formação docente superior dos profissionais que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A origem do Curso de Pedagogia está ligada ao Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira – ISEAT/Fundação Helena Antipoff – FHA, numa parceria pública privada que, até 2006, denominava-se Curso Normal Superior. A criação do Normal Superior foi motivada pelo desejo de continuidade da vocação da FHA, ligada ao Instituto Superior de Educação – ISER, fundado em 1955 por Helena Antipoff³⁴, com o propósito de oferecer formação superior aos professores rurais. O ISER, na verdade, tornou-se uma instituição para formação de técnicos e especialistas educacionais em áreas rurais, transformando-se em 1970 na Fundação de Educação Rural – FEER, e em 1978, em Fundação Helena Antipoff. Em 2009 o ISEAT/FHA obteve a estadualização de seus cinco cursos de licenciatura: Pedagogia, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática e Letras, incorporados à UEMG em fins de 2013.

O atual Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Ibirité/UEMG traz em seu currículo representativo espaço para as quatro áreas - Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, que compõem a disciplina Arte, oferecendo-a em três semestres letivos – primeiro, terceiro e sexto períodos. O objetivo é proporcionar aos graduandos vivências significativas nessas áreas e discutir aspectos metodológicos na Educação Infantil e Ensino Fundamental. A área do Teatro, especialmente, tem sido abordada como importante estratégia de aprimoramento das relações humanas, coletivas e de mobilização das capacidades criadoras dos pedagogos em formação. No primeiro período do Curso, depois do estudo teórico sobre as origens do teatro e da sua relação com contexto escolar, são propostas aos alunos a construção e apresentação de duas peças teatrais elaboradas sob a coordenação da professora da disciplina Arte e Educação.

Desenvolver as peças de teatro com os alunos tem sido um permanente desafio, exigindo redimensionar o tempo das aulas e a readequação dos espaços da instituição. O trabalho pedagógico envolve a superação das limitações pessoais dos alunos quanto às inseguranças da atuação em cena, muitas vezes nunca vivenciada antes, em exercício permanente de preservação de um consenso ditado pela diversidade e coletividade. Esse exercício da vivência e produção do teatro possibilita ao professor de Arte trabalhar aspectos da experiência estética com os graduandos, tendo o corpo

³⁴ Helena Antipoff era russa, profissionalizou-se como professora e psicóloga na Europa, especialmente no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, Suíça. Atuou no Brasil de 1929 a 1974, ano de sua morte, foi convidada a trabalhar como professora de Psicologia da Criança e Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, em 1929, no contexto da reforma educacional Francisco Campos/Mario Casasanta (1927-1929), que visava a divulgação da Escola Nova. Antipoff foi grande divulgadora dos princípios da Escola Ativa de Genebra (LOURENÇO FILHO, 2002). Para maiores informações ver CAMPOS (2012).

como a base primordial. Essa experiência envolve diretamente os sentidos, expondo algumas vezes as fragilidades humanas, processo em que afloram emoções e tensões que tangenciam o ensino aprendizagem da linguagem corporal.

Em uma perspectiva histórica, o espaço dedicado à disciplina Arte e ao teatro no curso de Pedagogia reafirmam a relevância da área como oportunidade educacional de formação humana integral anunciada por Helena Antipoff. Desde os primeiros anos de funcionamento das instituições sociais e educativas fundadas pela educadora e colaboradores no Brasil, Antipoff contou com parcerias importantes e nomes representativos da arte para desenvolver experiências de arte educação, especialmente na linguagem teatral. Entre esses colaboradores podemos citar para a área do teatro alguns nomes como³⁵: Jeanne Louise Milde, Elza de Moura, Jean Bercy, Olga Obry, Terezinha Eboli, Augusto Rodrigues, Eros Gonçalves, Cecília Meireles, Maria Clara Machado.

A integração arte e educação marcaram as experiências educacionais das instituições antipoffianas, a primeira, fundada em Belo Horizonte em 1932, foi a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais – SPMG, que em 1935 criou o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte em parceria com o Estado de Minas Gerais. Em 1939, uma ampliação da SPMG foi fundada em Ibitaré para acolher os alunos excepcionais³⁶ do Instituto Pestalozzi que não tinham oportunidade de continuar seus estudos. Esta entidade ficou conhecida em Ibitaré como Fazenda do Rosário e ampliou sua atuação educacional ao oferecer, a partir de 1948, cursos de aperfeiçoamento para professores rurais e o curso regular Normal Regional em 1949. A Sociedade Pestalozzi do Brasil - SPB, foi criada no Rio de Janeiro em 1945, nos mesmos moldes da SPMG. 71

³⁵ Jeanne Louise Milde, escultora belga, professora de arte na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte e de teatro de bonecos nos cursos de formação de professores rurais na Fazenda do Rosário; Elza de Moura, ex-aluna de Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento, deu aulas de teatro de bonecos na Fazenda do Rosário e na SPB; o francês Jean Bercy criou na Fazenda do Rosário, entre 1953 e 1956, um Programa de ensino de arte com enfoque no teatro ao ar livre; a teatróloga ucraniana Olga Obry contribuiu com o teatro infantil na SPB e na Fazenda do Rosário; Terezinha Eboli, colaboradora no teatro infantil na SPB; Augusto Rodrigues, artista e educador pernambucano, criador da Escolinha de Arte do Brasil no RJ, foi o grande colaborador de Antipoff no movimento de aliar arte e educação; Eros Gonçalves, pintor e cenógrafo pernambucano, colaborou com o teatro na SPB, parceiro de Cecília Meireles na peça escrita por ela em 1946, *O Auto do Menino Atrasado*, estreada na SPB; Maria Clara Machado consagrou-se no teatro infantil, aluna do curso de Recreação na SPB. Para maiores detalhamentos ver: (ALMEIDA, 2013).

³⁶ O termo excepcional foi difundido no Brasil por Helena Antipoff a partir de 1929, com a ampliação de seu trabalho de atendimento às crianças destinadas às classes especiais dos Grupos Escolares de Belo Horizonte. Designa aqueles que não estavam dentro da curva de normalidade apontada pelos testes de inteligência, em substituição aos termos: anormais, débeis, retardados, entre outros, de uso corrente na literatura da época e inclui os “mentalmente deficientes, as crianças fisicamente empecadas, os emocionalmente desajustados, bem como as crianças superiormente dotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (ANTIPOFF, 1965, p. 1 *apud* CASSIMIRO, 2016). Para maiores detalhamentos ver: CAMPOS (2012).

Ao conquistar uma rede de colaboradores e trazer para as crianças e jovens, ou mesmo para professores rurais em formação, oportunidades de vivências corporais em experiências cênicas, Antipoff coordenou um movimento de arte na educação, tanto no Rio de Janeiro como em Minas Gerais. Esse movimento envolveu artistas e educadores que se propuseram a emprestar suas experiências para desenvolver o teatro escolar nas mais variadas modalidades: Teatro de Bonecos, de Sombras, de Fantoches, de Máscaras ou mesmo o Teatro ao Ar Livre.

Tendo em vista que a UEMG/Unidade Ibirité é filha dessa história, pois é uma instituição que tem suas origens vinculadas à Fundação Helena Antipoff e à Fazenda do Rosário é que apresentamos este artigo, que visa relatar as experiências dos alunos do primeiro período do Curso de Licenciatura em Pedagogia na produção e vivência em teatro desenvolvidas na disciplina Arte e Educação. O teatro na Pedagogia tem como objetivo propiciar ao futuro pedagogo vivenciar e refletir sobre a educação estética, sobre os bens culturais e artísticos como uma construção social e como um direito do profissional em formação mais do que instrumentalizá-lo a produzir peças teatrais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (LOMBARDI, 2015).

Para a apresentação deste artigo a construção do texto se dará em três seções: na primeira, buscaremos dimensionar o teatro na educação e suas relações com a formação dos professores. Na segunda, apresentaremos brevemente um diálogo teórico com as proposições de Helena Antipoff sobre o teatro na educação. E na terceira, apresentaremos a análise do conteúdo dos relatos dos alunos de Pedagogia sobre as experiências vividas por eles nas produções e apresentações teatrais registradas em 2015 na disciplina Arte e Educação, que compõe o núcleo básico do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG/Unidade Ibirité. Foram identificadas cinco dimensões formativas nesses relatos, que retratam que a experiência tem significado positivo na vida e na formação profissional dos graduandos. E por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

72

O Teatro na Educação e como experiência de formação docente

Diante do contexto atual de nossa sociedade, que “renega o conhecimento não racional e sensível e valoriza a cultura como produto”, o teatro na educação compreende aprendizagens que acessam os saberes da esfera dos “sentimentos, sensações, percepções e compreensões ao se entrar em contato com um texto, personagem, jogo teatral ou com um projeto de encenação”. Essas experiências pulsantes acionam viver o “novo que desafia” e que envolve a disponibilidade, vinculada às capacidades cognitivas e expressivas dos seres humanos (CAVASSIN, 2008, p. 50).

Considerado por Antipoff como “um dos meios de criar atmosfera de alegria sadia através da arte”, o teatro na escola pode ser uma base sólida para a educação contemporânea. Esta tem a necessidade proeminente de trazer para a escola não só a lógica cartesiana, mas desenvolver novas formas de geração de sistemas de aprendizagens que envolvam a racionalidade verdadeira, capaz de dialogar com a poesia, valorizar a invenção e a criação, entendendo a aprendizagem como processo.

Nessa perspectiva, justifica-se discutir o teatro na educação, e principalmente na formação de Pedagogos, compreendendo que a arte e a educação são campos carregados de múltiplas complexidades. Parece-nos razoável estabelecermos um debate ancorado em questões que perpassam as dimensões da própria disciplina Arte na contemporaneidade, entendendo-a como conhecimento cultural construído de maneira social e histórica, e como sendo as bases para se tentar responder: Qual o espaço e significado do teatro no currículo dos cursos de Pedagogia na contemporaneidade? Como a vivência em teatro durante o curso pode colaborar para que os profissionais em formação se conscientizem do papel de mediadores das experiências estéticas dos educandos?

De acordo com Lombardi (2015), é relevante discutir sobre a formação estética e artística dos pedagogos na medida em que estes profissionais são mediadores do enriquecimento imaginário infantil quando atuam com crianças, ampliando o acervo e o acesso delas ao mundo social e cultural, sem, contudo, crer que possam substituir os professores especialistas. Formação estética essa entendida como a vivência no teatro, “na encarnação do texto em uma representação, no palco. [...] do teatro como gesto, cenário, luz, maquiagem [...] voz que pronuncia o texto frente a uma plateia” (CHARLOT, 2014, p. 85). Para a autora,

73

A mediação docente acontece, portanto, a partir dos referenciais de arte e de cultura que ele carrega; não é neutra. Daí reforça-se a necessidade de uma formação artística do pedagogo, que não substituirá, em momento algum, o especialista em arte – nem na escola, nem em outros espaços educativos e culturais –, e sim comporá com ele um quadro de maior valorização da educação dramática, concebida como as amplas formas de educação que utilizam o teatro e o jogo (LOMBARDI, 2015, p. 126).

Nesse diálogo faz-se imprescindível que a formação do pedagogo compreenda o exercício de conscientização de que tipo de trabalho o teatro envolve, que princípios e concepções teóricas este profissional carrega em suas práticas pedagógicas e mais, que princípios fundamentais regem a prática teatral (MIRANDA *et al*, 2009). Diante disso, tomamos emprestado as discussões de Helena Antipoff para o teatro pedagógico.

Helena Antipoff – integrando arte e educação

De acordo com os princípios da Escola Ativa, a criança seria o centro da aprendizagem, que se daria pela ação e pelo interesse dos educandos. Antipoff considerava o teatro uma estratégia pedagógica importante para estimular e dar sentido a aprendizagem. Segundo a educadora, o desenvolvimento do teatro pedagógico poderia decorrer de uma necessidade interna dos alunos. Tal necessidade, se traduzida em “interesse” e comporia o “acontecimento”, o resultado de um processo de vivência, produção e atuação teatral, ou mesmo como espectadoras dessa arte (ANTIPOFF, 1992b).

“O teatro responde a uma necessidade da criança. Completa seu espírito ávido de imagens novas e de experiências diferentes da vida de todo dia. Como o adulto, a criança pode ser um espectador exigente, basta para isso lhe dar oportunidade de se exprimir e ouvir a sua opinião. Reclama contra a rotina, contra as coisas “sem graça”, aprecia vivamente o cunho artístico e de emoção mais fina, não raras vezes mesmo preferindo estas às que acompanham com manifestações e gargalhadas homéricas. Ao passar do tempo, lembra-se com mais simpatia das cenas que se desenrolaram em surdina, porém, que tiveram alguma significação íntima para ela. O teatro impressiona vivamente a imaginação infantil e seus cenários deixam traços indelévels, às vezes, durante toda a vida” (ANTIPOFF, 1992b, p. 237).

74

Para a educadora, ao se produzir uma peça infantil, não era necessário infantilizar o teatro supondo ser a criança um espectador menos exigente que o adulto. Enfatizava que seria interessante propor maneiras de ouvir a opinião dos pequenos e dar-lhes oportunidade de expressarem, com criatividade e imaginação, suas emoções mais refinadas. Estas poderiam vir de cenas engraçadas, acompanhadas de gargalhadas, ou mesmo em decorrência das cenas mais sutis, desenroladas em subtextos menos evidentes. Seria o bastante que tais emoções lhes fossem significativas, suscitando-lhes lembranças por toda a vida. Antipoff entendia que as atividades educativas poderiam encontrar no jogo do teatro a dimensão estética de refinamento das emoções e não meramente de divertimento, mas sim situações em que a vivência significativa pudesse ser despertada pela sutileza da arte como eixo dinamizador da imaginação (ALMEIDA, 2013).

A educadora considerava ainda o teatro pedagógico uma estratégia de formação vocacional na adolescência, e apresentou, desse modo, a importância dos cursos vocacionais e do trabalho manual para o desenvolvimento humano, conforme descrito em trecho a seguir:

“Um Teatrinho de Bonecos – esplêndido assunto para um projeto – além de tudo que a confecção do palco, dos cenários, dos personagens, da indumentária, da cortina, dos apetrechos, dos efeitos cênicos etc., leva o aluno à dramatização da invenção ou adaptação da peça por eles mesmos escolhidos, a uma variedade infinita de atividades e de funções, pondo em plena ação a infinidade de aptidões individuais, a imaginação, a memória, a arte musical, dramática, pintura, modelagem, costura, decoração, invenção de ordem mecânica, pirotécnica, habilidades mil que surgem no grupo dos adolescentes brasileiros com um brilho prodigioso e surpresas agradáveis por descobrir verdadeiros talentos. A oficina do Curso Vocacional nunca é mais preciosa como nesta preparação, inclusive a tecelagem, a impressão dos tecidos, a tipografia na confecção programas, etc. etc. enfim, toda a ferramenta e todas as bancas ao serviço de um projeto tão ao sabor do adolescente, quando sabiamente conduzido” (ANTIPOFF, 1992b, p. 331).

Compreender a função do teatro na vida e na experiência escolar das crianças é um dos caminhos para se compreender a significativa função do teatro na formação profissional do licenciando em Pedagogia. Nesse sentido, na disciplina Arte e Educação do curso de Pedagogia da Unidade Ibirité, o teatro compre um papel dinamizador das experiências corporais dos licenciandos. Visa que compreendam, pela própria vivência, o trabalho coletivo, a perspectiva da negociação das decisões, o ponto de vista do outro, o prazer e as tensões que envolvem a criação imaginativa, individualmente e em grupo, além de propor a formação pessoal e profissional inicial na e para a docência.

75

O Teatro na vivência dos alunos do Curso de Pedagogia

Conforme já mencionado, a disciplina Arte e Educação é oferecida no primeiro período do Curso de Pedagogia e tem sido um espaço de formação que tem dimensão importante para os graduandos na UEMG/ Unidade Ibirité. As peças de teatro construídas pelos alunos, sob a coordenação da professora da disciplina, tem se tornado um “acontecimento”, que talvez possamos relacioná-lo à metáfora de Helena Antipoff ao considerar o “espetáculo” da apresentação teatral um processo de vivência que deixa marcas em toda a vida de quem a experiência.

As apresentações teatrais organizadas e apresentadas pelos alunos do primeiro período do Curso de Pedagogia no segundo semestre de 2015, e propostas para serem analisadas sob o ponto de vista dos graduandos neste artigo, foram: *Quem será? Uma história diferente no set!*, que configurou-se como uma irreverente versão contemporânea do Clássico Chapeuzinho Vermelho, e *O Quadro das Maravilhas*, uma adaptação de O Retábulo das Maravilhas, de Miguel de Cervantes. As adaptações foram elaboradas a partir de textos originais selecionados no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa/Memorial Helena Antipoff - CDPHA, localizado na Fundação Helena Antipoff. O acervo consultado possui no seu variado conjunto de documentos uma coleção dos

Cadernos de Teatro O Tablado, revista criada em 1956, destinada ao estudo para o teatro, e dirigida por Maria Clara Machado. Esta artista brasileira, que consagrou seu trabalho no teatro infantil, teve seus primeiros contatos com as artes cênicas na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, sob a influência da atuação psicossocioeducacional de Helena Antipoff.

Para a escrita desta seção do artigo, foram selecionados alguns trechos dos relatos dos alunos, que se configuraram em formato de um relatório coletivo, entregue depois da experiência teatral vivida na disciplina Arte e Educação. O relatório foi realizado pelos graduandos, depois das apresentações das peças teatrais realizadas no auditório da Fundação Helena Antipoff, no dia 17 de novembro de 2015. O público recepcionado como espectadores foram, em sua maioria, os alunos participantes do Projeto de Educação Integral³⁷ que acontece na FHA, e também os graduandos das outras licenciaturas do ISEAT/UEMG/Unidade Ibirité.

Destacamos que, de maneira nenhuma, a apresentação era o fim único da proposta conduzida na disciplina ofertada aos licenciandos, mas sim o processo, que poderá ser acessado, mesmo que em parcialidades, nos relatos apresentados. Esclarecemos que, em nossas análises, de cunho qualitativo, demos destaque aos trechos dos relatos³⁸ que permitem discutir as questões apontadas inicialmente: Qual o espaço e significado do teatro no currículo dos cursos de Pedagogia na contemporaneidade? Como a vivência em teatro durante o curso pode colaborar para que os profissionais em formação se conscientizem do papel de mediadores das experiências estéticas dos educandos?

A análise do conteúdo do relatório coletivo dos alunos possibilitou a organização e identificação de cinco dimensões formativas: 1) Autoconhecimento/*Self Government*; 2) Trabalho Colaborativo/aprendizagem na interação; 3) Experiência estética do teatro/aprendizagem pelo interesse (necessidade); 4) Exercício da produção teatral/formação profissional e 5) Consciência da função do professor de teatro na escola/ formação docente. Estas dimensões retratam a experiência estética do graduando na vivência teatral e seu significado na sua vida pessoal e na formação profissional como docente. A seguir, detalharemos cada uma dessas dimensões, representadas pelos trechos de depoimentos selecionados.

A dimensão formativa que denominamos “Autoconhecimento/*Self Government*” pode ser

³⁷ Iniciado em setembro de 2016 e conhecido como “Escola de Helena”, o Projeto de Educação Integral da FHA é pioneiro na região de Ibirité, recebe apoio do Programa Mais Educação do Governo Federal e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Busca ampliar a jornada escolar e a organização curricular por meio da integração de diferentes saberes e espaços educativos. Atende em contraturno escolar alunos do Ensino Fundamental de escolas estaduais da região de Ibirité que se encontram em risco de vulnerabilidade social e educacional.

³⁸ Esclarecemos que os nomes dos alunos foram substituídos pelas suas iniciais, cumprindo os preceitos da ética em pesquisa, marcamos os trechos com aspas e a fonte em itálico.

entendida como aquela em que o aluno relaciona a vivência do teatro como um aprimoramento de sua formação pessoal, com implicações para sua vida cotidiana, de ampliação de sua autonomia, aspectos considerados como importantes para a formação humana integral, conforme descrito nos trechos que se seguem:

“Pra mim o teatro foi uma experiência e tanto, no começo foi um susto, pois nunca tive que ajudar a montar um. Aprendi muito durante os ensaios, pois ninguém tem o mesmo pensamento [...]” (A. C. M.).

“Fazer esse Teatro para mim foi uma descoberta pessoal, [...] Minha autoconfiança e o meu senso de humor foram aumentados, [...] foi uma experiência única que deixou ótimas lembranças [...]” (D. E. de M.).

(Quem Será? Uma história diferente no set!, 2015).

“A peça [...] trouxe para mim uma nova experiência como aluna e principalmente como pessoa [...] pois trabalhou a minha timidez [...] e mostrar um pouco mais de mim, foi uma experiência impar, única e que vou levar para toda a minha vida!” (L. S. M.).

(O Quadro das Maravilhas, 2015).

A dimensão formativa “Trabalho Colaborativo/aprendizagem na interação” demonstra a valorização da participação coletiva que o trabalho com o teatro pode proporcionar, as tensões e os conflitos vivenciados pelos graduandos, bem como as estratégias de negociação dos impasses e a sensação de pertencimento a um grupo. Os trechos selecionados evidenciam esse aspecto da formação:

“[...] O teatro é um momento de interação, do trabalho em equipe, da geração de conflitos, de cada um se colocar no lugar do outro. [...] alguns conflitos foram discutidos socialmente e encontramos a melhor forma para construir a nossa peça [...]” (H. F. da S. J.).

“[...] e assim, temos que lidar com cada pessoa, sabendo respeitar suas opiniões e entrando num acordo pra que fique bom pra ambas as partes [...]” (A. C. M.).

“[...] mas mais importante [...], aprendemos a trabalhar em equipe. Para que o teatro possa acontecer é necessário a colaboração de todos e em meio as brigas, desavenças e oposição de ideias aprendemos a lidar e respeitar a opinião do outro, buscando atingir em consenso para que as coisas fluíssem (G. S. B.).

(Quem será? Uma história diferente no set!, 2015)

“[...] potencializou o meu trabalho em equipe. Me deu a oportunidade de pertencer a um grupo, conhecer melhor meus colegas [...]” (L. S. de M.).

“[...] Acredito que tenha sido uma das experiências mais enriquecedoras desse primeiro semestre do curso de Pedagogia. Organizar e apresentar uma peça teatral nos coloca frente a vários conflitos, de ordem pessoal e coletiva [...] Ensina o trabalho em grupo, o respeito ao próximo e a suas ideias e a valorização do trabalho coletivo. Saio muito satisfeita desse processo!” (T. N. R. S.).

(O Quadro das Maravilhas, 2015).

A dimensão “Experiência estética do teatro/aprendizagem pelo interesse (necessidade)” é evidenciada nos relatos dos alunos pelo enfoque dado às sensações, ao vivenciado pelos sentidos, às

técnicas de expressão corporal que a vivência teatral potencializou, na adaptação de personagens, do improviso nas interpretações, do uso da voz, do posicionamento do corpo no espaço cênico, conforme destacado a seguir:

"[...] habilidades de interpretação e produção de texto foram ampliadas. Adaptamos Chapeuzinho Vermelho em um musical, assim tivemos que deixar de lado a timidez e soltar o 'corpo' nas coreografias. Aprendi a ter postura corporal e falar sempre olhando para o público. [...] valeu a pena todos os dias ensaiando e planejando cada detalhe" (D. E. de M.).

"[...] um desafio [...]. Aprendi muito com o desenvolvimento, o improviso [...] passou a ser usada em todos os ensaios e inclusive na apresentação final. Cada integrante trouxe um elemento diferente para seu papel, não ficando preso a um roteiro [...]" (G. C. E.).

"[...] novo desafio [...] aprendi a improvisar, socializar, impor mais a voz e a trabalhar em equipe!" (C. A. F. P. N.).

"[...] A experiência de atuar também foi incrível! durante os ensaios fiquei um pouco travada, com vergonha de agir de maneira boba, mas aos poucos fui me soltando e entendendo que atuar em uma peça, às vezes, significa fazer coisas consideradas ridículas. Entretanto isso não serviu para aliviar minha tensão de atuar para um auditório lotado, porém, quando subi no palco completamente fantasiada e maquiada, esqueci do meu antigo eu, me tornei outra pessoa, agora eu não sou mais G., sou a Chapeuzinho roqueira que veio aqui para dar um show! Me soltei e fiz coisas que jamais me imaginaria fazendo. Esta, com certeza, foi uma experiência inesquecível que vou recordar por toda minha vida" (G. S. B.).

(Quem será? Uma história diferente no set!, 2015).

78

O "Exercício da produção teatral/formação profissional" é uma dimensão que complementa a anterior, destacando as estratégias de adaptação das estruturas dos espaços para a atuação cênica, da percepção dos ajustes necessários da produção teatral ao contexto em que ela acontecerá, aspectos que se relacionam com a profissão docente e com a praxis teatral na educação:

"[...] Apesar dos problemas com a estrutura [...] todos se juntaram e conseguiram preparar um espaço legal, com objetos simples, mas que caracterizasse o nosso objetivo com o cenário; [...] tivemos que usar a voz mais alta, a troca de cenário em pouco tempo também me deixou loucamente agitado [...]" (H. F. S. J.).

"[...] experiência totalmente nova e inesquecível. [...] nunca havíamos feito um trabalho desse porte antes. Durante os ensaios tive a oportunidade de aprender como funciona uma peça e o que é necessário para que ela ocorra razoavelmente bem [...]" (G. S. B.).

(Quem Será? Uma história diferente no set!, 2015).

E a última, a "Consciência da função do professor de teatro na escola/ formação docente" parece ser a síntese das outras dimensões, que na verdade, em alguns aspectos completam-se e relacionam-se, trazendo como ponto de discussão novo a consciência do importante papel da escola, e do professor, na formação humana e integral dos alunos:

"[...] O teatro na escola é uma forma valiosa de incentivar os estudantes ao consumo de bens culturais, de instigar esses estudantes a pensar e exercitar o trabalho em equipe!" [...] (H. F. da S. J.).

"[...] auditório cheio e as crianças interagindo com cada peça. Valeu a pena ter participado, pois assim fica mais fácil utilizar o teatro adaptado quando estiver em uma escola" (A. C. M.).

"[...] um grande aprendizado, já consigo ter noções de produção e organização de uma peça teatral com meus alunos. Fiquei surpresa com a interação do público [...] mesmo que a plateia seja infantil eu não preciso me prender a temas ou músicas voltadas somente para crianças" (S. S. S.).

(Quem será? Uma história deferente no set!, 2015).

As dimensões formativas que, por ora, destacamos neste artigo, reafirmam questões discutidas nas recentes pesquisas sociológicas em educação – incluídas aí os estudos sobre o teatro na escola e na formação do Pedagogo, e nas concepções educacionais de Helena Antipoff disseminadas no Brasil ainda nas décadas primeiras do século XX. Nossas análises apontam a relevância do papel da escola e do professor na formação humana e integral dos alunos, e da escola como espaço formal, onde o licenciando pode ter contato ou ampliar o conhecimento sistematizado em arte (CAVASSIN, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

79

Os trechos dos relatos descritos nas cinco dimensões formativas identificadas em nossas análises evidenciam como os licenciandos vivenciaram a experiência do teatro em sua formação inicial no curso de Pedagogia da Unidade Ibirité no segundo semestre de 2015. Como alunos do primeiro período, muitos demonstraram que a vivência proporcionou a aproximação com o grupo, a conciliação das ideias, a superação das dificuldades, o exercício da paciência, do ver-se no lugar do outro, do exercício de abrir mão do individual em prol do coletivo. Demonstraram as limitações e tensões geradas durante o tempo dedicado ao trabalho com o teatro, nos desencontros dos ensaios fora do espaço e tempo das aulas. Apontaram para a complexidade técnica que envolveram a composição do cenário e figurino, a resignificação necessária nas tomadas de decisão, considerando o individual e o coletivo. De maneira geral, os relatos demonstraram que os alunos consideraram as experiências dos estudos teóricos e práticos, em que se discutiu sobre a importância da construção ou adaptação do roteiro e textos, da configuração dos personagens, dos objetos cênicos, dos efeitos especiais, da adaptação dos espaços. Essas aprendizagens são mencionadas como aprendizagens que levarão para a vida cotidiana e não só para a vida profissional.

Um aspecto relevante, destacado nos depoimentos, foi a experiência vivenciada no gênero teatral, aproximando os menos experientes à linguagem do teatro, função necessária que cumpre a

escola como agência de ampliação das experiências dos alunos. Tais considerações nos levam a crer que a conscientização, e vivência, demonstradas nos relatos, parecem responder, mesmo que parcialmente, às questões que nos propomos para este artigo, reelaboradas nas dimensões formativas que, por hora, conseguimos analisar. Os dados analisados indicam que o teatro para os alunos, no currículo do curso de Pedagogia da Unidade Ibirité, tem colaborado para a formação docente inicial dos licenciandos, ampliando os aspectos profissionais e pessoais dessa formação, ampliando a consciência do papel de cada ator (licenciando em formação) que terão em suas vidas profissionais, como mediadores das experiências estéticas dos educandos com os quais irão trabalhar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marilene Oliveira. **O ENSINO DE ARTE EM MINAS GERAIS (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova**, 2013. 226 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANTIPOFF, Helena. **Alguns Fundamentos Psicopedagógicos dos Trabalhos Manuais, com alunos de 12-14 anos**. In: *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. Fundamentos da Educação*. Vol. II. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. p. 325-332.

ANTIPOFF, Helena. **Educação Emendativa: sua fundamentação, 1965: Caixa H1-1A, Pasta 3, Doc. 1**. Acervo/Sala Helena Antipoff. Biblioteca Central, UFMG.

ANTIPOFF, Helena. **TEATRO DE BONECOS – TEATRO DE MÁSCARAS**. In: *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. Fundamentos da Educação*. Vol. II. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. p. 237-241.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974): uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes/Biblioteca Nacional, 2012. (Coleção Memória do Saber CNPq).

CASSIMIRO, Maria de Fátima Pio. **Metodologia**. In: Relatório de Pesquisa de Doutorado: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: A experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário (1940-1970)** (texto não publicado). Belo Horizonte, 2016.

CAVASSIN, Juliana. **PERSPECTIVAS PARA O TEATRO NA EDUCAÇÃO COMO CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**. In: *R.cient./FAP*, Curitiba, v.3, jan./dez. 2008. p.39-52. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08_Juliana_Cavassin.pdf. Acesso em 20 de nov. de 2012.

CHARLOT, Bernard. **Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea?** In: CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas* [livro eletrônico]. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 85-105.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **SOBRE O TEATRO NO CURSO DE PEDAGOGIA.** In: *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015. p.116-129.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea.** 14. ed., Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MIRANDA, Juliana Lourenço *et al.* **TEATRO E A ESCOLA: funções, importâncias e práticas.** In: *Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão*, Ano XI, Nº 20, 1º Semestre/2009. p. 172-181.

FONTE

Relatório coletivo dos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia - A vivência em teatro na disciplina Arte e Educação. Ibirité: Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMg/Unidade Ibirité, Nov. de 2015 (não publicado).