Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Shirlene Santos Mafra Medeiros

Memória e Identidade Social da Formação Docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores da Cátedra à Universidade

Vitória da Conquista
Fevereiro de 2016

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Shirlene Santos Mafra Medeiros

Memória e Identidade Social da Formação Docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores da Cátedra à Universidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Discursos e Narrativas.

Orientadora: Profª. Drª. Rita Maria Radl Philipp

Coorientadora: Profª. Drª. Lívia Diana Rocha Magalhães.

Vitória da Conquista
Fevereiro de 2016

Medeiros, Shirlene Santos Mafra.

M438m Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade. / Shirlene Santos Mafra Medeiros, 2016.
337f.

Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

1. Memória Experiencial. 2. "Eu", "Mim", "Self" com o "outro generalizado". 3. Formação das educadoras e educadores da cátedra. 4. Interacionismo simbólico. I. PHILIPP, Rita Maria Radl. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Memória: linguagem e sociedade. III. Título.

Título em Inglês: Memories and social identity of teacher training in Rio de Contas-BA, in the decades of 1920 to 1960: reminiscences of educators and educators from chair to university.

Palavras-chave em Inglês: Experiential Memory, "I," "Me," "Self" with the "generalized other". Training of Female and Male Educators and Teachers of the "Chair". Memory and Social Identity. Symbolic Interaction.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Profª. Drª. Rita Maria Radl Philipp (Orientadora), Profª. Drª. Lívia Diana Rocha Magalhães (Coorientadora), Profª. Drª. Ana Elizabeth Santos Alves (titular) Profª. Drª. Ruth Bernardes Sant'Ana (titular), Profª. Drª. Geovânia da Silva Toscano (titular).

Data da Defesa: 19 de fevereiro de 2016.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Shirlene Santos Mafra Medeiros

Memória e Identidade Social da Formação docente em Rio de Contas-Ba, nas décadas de 1920 a 1960: Reminiscências das Educadoras e Educadores da "Cátedra à Universidade"

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 19 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rita Maria Radl Philipp (Presidente) Ass.:_____
Instituição: UESB e USC

Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães Ass.:_____
Instituição: UESB

Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves Ass.:_____
Instituição: UESB

Profa. Dra. Ruth Bernardes de Sant'Ana Ass.:_____
Instituição: UFSJ

Profa. Dra. Geovânia da Silva Toscano Ass.:_____
Instituição: UFPB

DEDICATÓRIA

A Deus, como maior educador deste trabalho, pela força, coragem e pelo seu amor e cuidado com esta humilde serva.

A Clarice Mafra (in memoriam) e Jonas Mafra, meus queridos pais, por minha existência, pela formação humana, espiritual e acadêmica, por acreditarem na nossa capacidade e vibrarem com nossos sucessos, orientando o que deveria ser feito no fracasso como forma de crescimento pessoal e social.

À educadora Catedrática Rita Maria Radh Philipp, que procurou mostrar a relevância do “eu”, do “mim” e do “outro generalizado” na minha formação social na constituição do self, no exercício dos papéis sociais como estudante de doutorado, de experiências sociais a serem desenvolvidos na cátedra como professora universitária, de elementos essenciais à vida social.

Aos familiares, em especial aos meus grandes amores: Erivan, Myller, Juliana, Isaac e Asaph, verdadeiros companheiros e amigos durante a jornada de ensaios, afinos e desafinos no papel de esposa, companheira, mãe e avó, constituindo notas importantes para a produção deste trabalho, pelo incentivo, carinho e compreensão.

Aos meus irmãos: Cleber, Waldek, Valgleber, Jediel, Nereida, Felipe, Kaique, Carol, meu cunhado Danilo pelos incentivos e apoio nas viagens, e a todas as cunhadas com suas receptividades e sobrinhos pelo amor e carinho; enfim, a todos os meus familiares, pela força nos momentos de alegria, angústia e desespero, por me ensinarem a não sofrer, mas descansar e confiar no verdadeiro educador.

A Jonas Mafra e Valgleber Mafra, que, na simplicidade, nas lutas pela saúde, ensinaram-me que é preciso coragem e determinação para a superação das dificuldades, pois representam sonhos, medos do devir pela complexidade da vida. Nesse processo, proporcionaram toques de ânimo, de confiança e de esperança.

Enfim, dedico este trabalho às educadoras e educadores rio-contenses e caetiteenses que, através da reconstrução da Memória Social do seu processo formativo, contribuíram para a produção escrita da tese e tiveram o seu Reconhecimento Social assegurando a construção da História da Educação de Rio de Contas.

AGRADECIMENTOS

No processo de construção da tese as reminiscências, as imagens mnemônicas e a reflexão foram momentos primordiais para a conclusão do trabalho. Ao amanhecer, a primeira necessidade que sentia era de contemplação, de agradecimento a Deus pela minha vida e de entrega total do dia, para que fosse direcionado pelo Senhor.

Nos agradecimentos, surgiam ensinamentos através da palavra para enfrentar a problemática do dia a dia, a incerteza que paira no campo mnemônico do ser, e pela complexidade do devir, de viagens, encontros e desencontros. O instrumento que utilizava para essa reflexão era a música cristã, pois envolvia todo o meu ser e me ajudava na produção intelectual deste trabalho.

Como aspecto primordial na efetivação deste estudo, sou grata ao Senhor por cada produção escrita em todos os momentos de sua execução.

Esses momentos foram sagrados, aprendizagens adquiridas com o maior mestre da minha vida, o mestre dos mestres, Senhor dos Senhores, que significa direção norteadora das ações diárias.

Aos meus grandes amores: Erivan, Myller, Juliana, Isaac e Asaph verdadeiros equilíbrios de força e incentivo, que nos gestos simples do olhar e de um abraço revelavam uma força impulsionadora das viagens.

A meu pai, Jonas Mafra e tia Nelita Nilsa, que foram grandes âncoras nas reminiscências do processo de construção da tese, pelo amor e alegria em cada encontro. Nas palavras de tia Nele ao dizer “O Senhor Sila é o seu refúgio e fortaleza, o socorro bem presente na angústia, confie em Deus”.

Um dos instrumentos mais importantes nessa trajetória foi a orientação, e diversos mestres estiveram presentes, em especial a professora Rita Maria Radh Philipp, orientadora desta tese, que não mediu esforços para que eu pudesse vencer mais esta etapa, acreditando nas possibilidades deste trabalho. Nas horas difíceis, foi uma verdadeira mestra, amiga e que demonstrou, nas caminhadas, ser uma verdadeira educadora catedrática. Foi visível sua capacidade técnica em enviar os retornos das correções do trabalho numa agilidade impressionante, a aptidão política, humana e social. A sua forma de dizer: precisa melhorar..., os desafios das novas literaturas..., as incertezas..., as buscas..., a compreensão na articulação das epistemologias da memória, formação e identidade, pela complexidade e descoberta das concepções de memória em George Herbert Mead..., doutorado..., vida pessoal..., tudo isso revelou uma relevância humana impossível de descrever nesta produção acadêmica.

Às professoras Eugênia Castanho e Lívia Magalhães, que no decorrer do trabalho de descompassos com problemas de ordem acadêmica, saúde, familiares, encantos e desencantos, dedicaram seu precioso tempo na análise deste trabalho, apresentando caminhos a percorrer para a conclusão da tese.

À professora Edilva Azevedo dos Santos, educadora exemplar, pelas correções ortográficas deste trabalho; a meus sobrinhos Cleber Mafra Filho, Clarice Chaves Mafra e Inácia Jordana de Oliveira Santos, pela formatação da tese, que pela primeira vez exerceram esse papel social; a Geisa Mendes no processo de qualificação; a Neide Baptista que foi primordial na leitura final e todos os irmãos pelas orações no processo de produção escrita.

Às professoras Geovânia Toscano, Elizabete Alves e Ruth Sant'ana pelas contribuições de análise final da tese do olhar mnemônico

A toda a equipe do Arquivo Municipal de Rio de Contas: Elza, Gardênia, Vanília e de Caetité: Adriana e Eva; aos educadores e educadoras rio-contenses e caetiteenses, familiares: Alex Dantas e Ivete Santos, diretores, professores e à comunidade de Rio de Contas, que se prontificaram a enveredar na viagem das recordações, reminiscências, olhar mnemônico, revivendo a memória histórica da educação de Rio de Contas.

Obrigada, Pai, pelos colegas Nereida, Tânia, Daisy, Alex, Renailda, Adriana Pimentel, Dinora, as educadoras e educadores do Programa de Doutorado em Memória, Linguagem e Sociedade, pelas amizades e aprendizagens construídas e desconstruídas.

RESUMO

O presente estudo intitulado “Memória e Identidade Social da Formação Docente em Rio de Contas - BA, na década de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores da cátedra à universidade”, analisou a memória e a (re)construção da identidade social no processo de formação docente, seus legados, saberes docentes; os aspectos de resiliência, os fatores de riscos e os mecanismos de proteção experienciados e rememorados na trajetória educativa expressos nas biografias, autobiografias e nos testemunhos das experiências sociais vivenciadas nas ações sociais como estudantes da Escola Normal; e ao assumirem a cátedra na sociedade rio-contense que foram construídas na interação social e intersubjetivamente, como resultado da inter-relação do “Eu” do “Mim” na constituição do “Self social”. Os sujeitos da pesquisa foram as educadoras de Rio de Contas-BA, que estudaram na Escola Normal de Caetité- Bahia na década de 1950, seus antecessores das décadas de 1920 a 1940 e sucessores de 1960, que relataram a memória experiencial no processo de formação nos marcos sociais da memória na trajetória de vida pessoal, profissional e social relembrados nas instituições formativas em Rio de Contas e na Escola Normal de Caetité na Bahia. Esta pesquisa foi construída com base na teoria do Interacionismo Simbólico cujas bases epistemológicas foram George Herbert Mead, e outros autores mnemônicos e do Interacionismo, numa abordagem qualitativa e hermenêutica no campo da memória, utilizando a memória como objeto. Os dados coletados foram por meio de uma memória experiencial como elemento presente no self, (re) construída intersubjetivamente no processo de interação social, compreendida aqui como construto social intersubjetivo, desenvolvida e mediada pela linguagem social através da memória experiencial intersubjetiva; a partir de interfaces da memória social, arquivada, de fontes orais e escritas, de entrevistas, testemunhos, depoimentos, entrevistas e documentos históricos na formação desses educadores no Arquivo Público de Rio de Contas e das escolas formadoras desses sujeitos. A incursão nas experiências sociais de vida, nos documentos e nos fundamentos no campo da memória, possibilitou um diálogo entre diferentes correntes epistemológicas, possibilitando uma ecologia dos saberes e uma interação constante entre o sujeito e o objeto para identificação da identidade social.

PALAVRAS-CHAVE

Memória Experiencial, “Eu”, “Mim”, “Self” com o “outro generalizado”. Formação das Educadoras e Educadores da Cátedra. Memória e Identidade social. Interacionismo simbólico.

ABSTRACT

This study entitled "Memory and Social Identity of Teacher Training in Rio de Contas-Ba, between the decade from 1920 to 1960: reminiscences of the female and male educators from “chair” to the university" as an intellectual mnemonic craft has analyzed the memory as a social construct of social roles and the process of (re) construction of identity from the Rio-de-Contas and Caetité educators in Bahia, who studied at the Normal School in Caetité. This research sought to understand the reflection of the process of social interaction, embedded and recollected through significant gestures in personal, educational, social, institutional and professional background, reported through the biographies, autobiographies and testimonies of social experiences of the social actions of the chair in *Rio-contense* society that were built in inter-subjectively social interaction. Thus, this research intended to find out what teachers’ elements or recollections influenced the training process, the objective and subjective risk factors and protection mechanisms in the symbolic interaction that become them resilient in the art of teaching, as well as contributions to (re) construction of identity as a result of the interrelation of the "I" of "Me" in the constitution of "Self". These lived experiential stories were analyzed from the social memory of the subjects experienced the formative process of the "I" of "Me" with the "generalized other" in forming educational institutions and social frameworks of memory in the path of personal, professional and social life. This research was built on the theory of Symbolic Interaction, whose epistemological bases were George Herbert Mead and other mnemonic authors and Interactionism, in a qualitative and hermeneutic approach in the field of memory, using the memory as an object. The data were collected through an experiential memory as element in the self, (re)constructed intersubjectively in the process of social interaction, understood here as a intersubjective social constructo, developed and mediated by social language through inter-subjective experiential memory; from interfaces of social memory, filed in oral and written sources, interviews, testimonies and historical documents to training of these educators in *Rio-de-Contas* Public Archives and forming schools these subjects. The incursion into the social life experiences, documents and foundations in the field of memory enabled a dialogue between different epistemological bases, enabling ecology of knowledge and a constant interaction between the subject and the object to identify the social identity.

KEYWORDS

Experiential Memory, "I," "Me," "Self" with the "generalized other”. Training of Female and Male Educators and Teachers of the “Chair”. Memory and Social Identity. Symbolic Interaction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Rio de Contas - Bahia 21
Figura 2: Mapa Rodoviário do percurtso das Educadoras e Educadores Riocontenses 22
Figura 3: Cátedra Itinerante do Pensamento Complexo 29
Figura 4: Livro de Chico Lucas: A Natureza me Disse 29
Figura 5: Diploma de professor primário da escola normal de caetité na década de 1950 67
Figura 6: Convite de Formatura de 1950: da Escola Normal de Caetité 68
Figura 7: Escola Normal de Caetité na Década de 1920 70
Figura 8: A Memória na Pespectiva Meadiana 103
Figura 9: Gestos e o ato social em Mead 107
Figura 10: Memória, imagem e antevisão 110
Figura 11: Fluxograma de entendimento da capacidade da memória experiencial reflexiva 116
Figura 12: Experiências Self 117
Figura 13: Experiências do Indivíduo e o Self – Memória e Imaginação 119
Figura 14: O Indivíduo e suas Interações com o outro generalizado 122
Figura 15: Estágios Gerais do desenvolvimento do Self 123
Figura 16: Eu, o Mim e a Memória 128
Figura 17: Imagens da Memória 129
Figura 18: Síntese Global da Memória na Constituição do Self 156
Figura 19: Contrato de uma Professora da Década de 1920 179
Figura 20: Internato do Francisco José de Sant'Ana em 1912 183
Figura 21: Ginásio Dr. Aloísio de Castro em Rio de Contas - BA 183
Figura 22: Figura da Escola do Prof. Sant'Anna 194
Figura 23: Foto dos professores homenageados em 1958 201
Figura 24: Arraial dos Creoulos 213
Figura 25: Livro "Cantares de uma Terra Mãe" 219
Figura 26: Documento de Solicitação da Cadeira de Professora 225
Figura 27: Fragmentos do Jornal Tribuna do Sertão de 26/10/1985 227
Figura 28: Foto da Educadora Agnalda Púbio de Castro 230
Figura 29: Salão Nobre de Caetité 234
Figura 30: Foto do Professor Francisco José de Sant'Anna 235
Figura 31: Foto da Turma Concluinte da Escola Normal de 1929 238

Figura 32: Foto de Formatura de Dulcilídia Chaves Souto 240
Figura 33: Foto de Iraci Barbosa Trindade 243
Figura 34: Foto de Nilton Ramos Dantas Santos 246
Figura 35: Foto de Formatura Darcy Dolores Martins 284
Figura 36: Foto de Formatura Dolores Rochael da Silva Ledo 289
Figura 37: Foto de Formatura de 1950 da Escola Normal de Caetité 291
Figura 38: Foto de Formatura Palmira Guanais Aguiar Fausto 293
Figura 39: Recordações e Poesias de Palmira Guanais 294
Figura 40: Foto de Abílio César Borges - "O Barão de Macaúbas" 296
Figura 41: Diploma Odilon José dos Santos 300
Figura 42: Diploma Odilon José dos Santos 301
Figura 43: Turma da Escola Normal de Caetité década de 1940 302
Figura 44: Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência 303
Figura 45: Foto de Formatura de Clarice Conceição Santos 305
Figura 46: Discurso de uma Professora na formação do sujeito 308
Figura 47: Foto de Joanita Candançan e Silva 310
Figura 48: Diploma de Licenciatura Plena em Letras e Francês 311
Figura 49: Foto de Formatura Maria de Lourdes Souto 313
Figura 50: Foto de Lucy Trindade Correia 315
Figura 51: Foto do Diploma de Lucy Cardoso Trindade 316
Figura 52: Foto de Formatura de Marina Pinto Borges 318
Figura 53: Professora Edna Rosa dos Santos 320
Figura 54: Professora de Rio de Contas da Escola Normal de Caetité 321
Figura 55: Álbum de Formatura da Escola Normal de Caetité 322
Figura 56: Foto de de Formatura Genivaldo Cardoso 324
Figura 57: Foto de Formatura de Evelina Evelina Trindade Lima 328
Figura 58: Formatura de Sara Maria Guimarães Reis 332

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Capital Cultural em Pierre Bourdieu 64
Tabela 2: Periodização das Marcas da História da Formação de Professores no Brasil 185
Tabela 3: Características e práxis dos professores marcantes 196
Tabela 4: Honra ao mérito aos professores na década de 1950 198

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA MEMÓRIA 34
2.1 A MEMÓRIA E SUAS INTERFACES: TESSITURAS CONCEITUAIS 36
2.2 ESTUDOS SOCIOLÓGICOS DA MEMÓRIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE HALBWACHS E DISCUSSÕES COM OUTROS AUTORES MNEMÔNICOS 39
2.3 COMPREENSÕES DA MEMÓRIA COMO PROCESSO SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DO *SELF* EM GEORGE HERBERT MEAD 44
2.3.1 A Sociologia da Memória: como objeto, limite e epistêmico 46
2.3.2 A Sociologia e os aspectos sociais da memória individual, coletiva e social 49
2.3.3 Debates e Conclusões da Sociologia da Memória 56
2.4 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA MEMÓRIA E IDENTIDADE EM PAUL RICOEUR: REMINISCÊNCIAS, MEMÓRIA, IMAGINAÇÃO E ESQUECIMENTO 57
2.5 AS TEORIAS DE PIERRE BOURDIEU E NORBERT ELIAS: CONCEPÇÕES DE *HABITUS*, CAPITAL CULTURAL E SOCIAL - IMAGENS MNEMÔNICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 62
2.5.1 A Memória, o Capital Cultural e Social na Formação do Educador 63
2.5.2 Concepções de Memória e Habitus Social 72
2.5.3 Debates das Interfaces das Concepções de Memória, Reminiscência e *Habitus* 74

3 BASES EPISTEMOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL: A CONCEPÇÃO TEÓRICA EM GEORGE HERBERT MEAD E RITA MARIA RADL PHILIPP 77

3.1A EDUCAÇÃO COMO INTERAÇÃO SIMBÓLICA 85
3.2 A EDUCAÇÃO COMO INTERAÇÃO SIMBOLICAMENTE MEDIADA 89
3.2.1 O Símbolo Significante 89
3.2.2 Diferentes Níveis da Comunicação 90
3.3 EDUCAÇÃO E MARCO INSTITUCIONAL 91
3.4 A EDUCAÇÃO COMO INTERAÇÃO SIMBÓLICA E COM INTENÇÕES RECÍPROCAS 92
3.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS 93
4 A TEORIA DO SELF, IDENTIDADE E MEMÓRIA
4.1 MEMÓRIA EM GEORGE HERBERT MEAD: O CONDUCTISMO SOCIAL 95
4.2 A MENTE DO INDIVÍDUO E AS CONCEPÇÕES DE MEMÓRIA 99
4.2.1 Concepções Meadianas: a Mente, o Gesto, a Inteligência e a Memória 104
4.2.2 A Inteligência Reflexiva e a Aprendizagem 104
4.2.3 A Memória na perspectiva do Conductismo e Paralelismo 109
4.3 AS CONCEPÇÕES DO SELF E DA MEMÓRIA EM MEAD 114
4.3.1 O *Self* e o Corpo: Memória e Imaginação 117
4.3.2 Mead, as bases da Gênese do *Self* e a Memória 118
4.3.3 As Interações Sociais: a brincadeira, o jogo e o outro generalizado 120
4.3.4 O *Self*, o Subjetivo e a Memória 122
4.3.5 A Memória e a realização do *Self* na situação Social 124
4.4 A MEMÓRIA E A CONSCIÊNCIA EM MEAD: NA INTERFACE DO *SELF*, MENTE E SOCIEDADE 135
4.5 AS FUNÇÕES DA IMAGEM NA CONDUTA E A MEMÓRIA EM MEAD 136
4.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA MEMÓRIA E IDENTIDADE NA PERSPECTITIVA MEADIANA: UM ELEMENTO PRESENTE NO *SELF* 139
4.6.1 Memória Imagem Intersubjetiva 143
4.6.2 A Memória Experiencial Intersubjetiva 144
147
5 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO: UMA INTERAÇÃO SIMBÓLICA E SOCIAL À GÊNESE INTERSUBJETIVA E INTERDEPENDENTE
5.1 PROCESSO FORMATIVO E A PERSONALIDADE DO INDIVÍDUO EM MEAD 157
5.2 FORMAÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO SOCIAL INTERATIVA E INTERSUBJETIVA 162
5.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E MEMÓRIA HISTÓRICA 166
5.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NA *CÁTEDRA* NO BRASIL E NA BAHIA 169
5.4.1 A Educação e o contexto histórico da Cátedra 174
5.4.2 Contexto Histórico do ofício de professoras e professores no contexto global: uma interface da educação de Rio de Contas-BA 175
5.5 MEMÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA ESCOLA NORMAL NO BRASIL 176
5.6 MEMÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA NORMAL NA BAHIA 183
5.6.1 Memória da Escola Normal de Caetité-BA
5.6.2 A Educação Rio-Contense nos Jornais: a Instrução Primária 185
5.7 PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: PROFESSOES MARCANTES NA FORMAÇÃO DOCENTE - RECONHECIMENTO SOCIAL 186
189
6 METODOLOGIA QUALITATIVA, TESTEMUNHOS E HISTÓRIAS DE 194

VIDA COMO RECURSO METODOLÓGICO
6.1 OS ESTUDOS DA MEMÓRIA E OS CAMINHOS DA COLETA DE DADOS 201
6.2 HIPÓTESES E CATEGORIAS CENTRAIS PRECISAS DA PESQUISA 203
204
7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CIDADE DE RIO DE CONTAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA
7.1 RIO DE CONTAS E O PROCESSO EDUCACIONAL: MEMÓRIA HISTÓRICA SOCIAL, EDUCAÇÃO E LOCALIZAÇÃO 210
7.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E RECOLHIMENTO DA INFORMAÇÃO
7.3 CAMPOS DA PESQUISA: AS MEMÓRIAS INSTITUCIONAIS EM RIO DE 210
CONTAS 216
7.4 HISTÓRIA DE VIDA DOS EDUCADORES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
7.4.1 Trajetórias dos Educadores 222
7.4.2 Testemunhos dos Educadores 223
7.4.2 Trajetórias de vida pessoal, social na formatação do sujeito e constituição do *Self* 225
7.5 TESTEMUNHO DE EDUCADORES DAS DÉCADAS DE 1920 E 1950 DA 226
ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ 228
7.6 (AUTO) BIOGRAFIAS DE EDUCADORES DA CÁTEDRA RIO-CONTENSES
7.7 TESTEMUNHAS E MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS E 228
INTERSUBJETIVAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS EDUCADORAS EM RIO 233
DE CONTAS
7.7.1 Educandos da Escola Normal Dr. Basílio Justiniano da Rocha em Rio de Contas 238
- BA e Professores Rio-contenses
7.7.2 Testemunhos de Ex-Alunos de Rio de Contas: um olhar mnemônico da Identidade Social dos papéis sociais apreendidos nas escolas de Rio de Contas 241
7.8 CONSIDERAÇÕES DOS TESTEMUNHOS E DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS EDUCADORAS E EDUCADORES E SEUS EX-ALUNOS DA CÁTEDRA 244
RIO-CONTENSE
8 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS 248
8.1 A FORMAÇÃO SOCIAL DOS SABERES DOCENTES E IDENTIDADE SOCIAL: MEMÓRIA E SABERES EXPERIENCIAIS 249
8.2 MEMÓRIA E RESILIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - MEMÓRIAS EXPERIENCIAIS E SONHOS PROFISSIONAIS 249
8.3 ELEMENTOS DECISIVOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
8.4 DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL COMO PROFESSORA E 252
PROFESSOR: MEMÓRIA DA AÇÃO EDUCATIVA 252
8.5 DILEMAS E RISCOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E REALIDADE: MEMÓRIA E RESILIÊNCIA - FATORES DE RISCOS DA FORMAÇÃO 253
8.6 RELEVÂNCIA DE OUTRAS PESSOAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL COMO EDUCADORAS E EDUCADORES 254
8.7 MEMÓRIA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO
255
9 RESULTADOS E PERSPECTIVAS FINAIS E COMPROVAÇÕES DAS HIPÓTESES 256

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS
258
REFERÊNCIAS
267
APÊNDICE A - Testemunho de educadores das décadas de 1920 e 1950 da

Escola Normal de Caetité 272
APÊNDICE B - (Auto) biografias de educadores da cátedra Rio-Contenses 282
APÊNDICE C - Testemunhas e Memórias autobiográficas e intersubjetivas nas histórias de vida das educadoras em Rio de Contas 294
APÊNDICE D - Educandos da Escola Normal Dr. Basílio Justiniano da Rocha em Rio de Contas - BA e professores Rio-Contenses 311
APÊNDICE E - Testemunhos de ex-alunos de Rio de Contas: um olhar mnemônico da identidade social dos papéis sociais apreendidos nas escolas de Rio de Contas 330

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa é como "artesanato intelectual"[1], especialmente no campo da memória, da identidade social no processo de formação docente, no qual foram rememoradas as experiências sociais, de imagens mnemônicas objetivas, subjetivas e de revelações intersubjetivas, num percurso epistemológico, da linguagem das educadoras e educadores na relação do "Eu", do "Mim", do "*Self*", com o "outro generalizado", construídas através das trajetórias de vida individual e social.

Partindo dessa afirmativa, examinaremos como fazer esse artesanato intelectual mnemônico para compreender o objeto de pesquisa no campo da memória e entender, no ofício da docência, as reminiscências da construção da identidade e os saberes da formação dos educadores da "cátedra à universidade".

Nesse artesanato intelectual mnemônico, tentaremos no decorrer de toda a tese fazer com que a memória imagem das experiências sociais das educadoras e educadores riocontenses e de Caetité seja expressa por meio das imagens e poesias articuladas desde as bases epistemológicas, aos aspectos metodológicos e nos estudos do campo empírico.

Essas imagens da memória arquivada e documental ilustradas na tese, parte do interesse não de mostrar a veracidade dos fatos, mas utilizar através dos jogos mnemônicos, refletir sobre os papéis sociais docentes e da "memória como nutriente da história"[2] nessa pesquisa.

A memória fundamenta-se nas reminiscências, em lugares e imagens[3], pois um locus é um lugar facilmente apreendido pela memória, como as imagens são formas, signos distintivos e símbolos do que queremos rememorar e facilitar o entendimento da linguagem mnemônica escrita.

A pesquisa científica de tese de doutorado é desafiadora pelo percurso complexo desde a escolha do tema, do título, da problematização, do referencial teórico-metodológico, dos instrumentos da pesquisa, da natureza do estudo, da definição, da delimitação do espaço e do tempo, tornando-se dilemas para doutorandos na fase de construção do projeto de pesquisa e em toda sua trajetória; em especial, na verificação das hipóteses se serão confirmadas ou refutadas.

---

[1] Ver: **Artesanato Intelectual**: Charles Wright Mills: *A imaginação sociológica*. 6. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

[2] Ver: Sergio Castanho CASTANHO, S. **Teoria da história da educação**: por uma história cultural não culturalista. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

[3] Ver: Frances Amelia Yates. **A Arte da Memória**; tradução de Flávia Bancher.-Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007..

Minayo (2007, p. 183-184) explica que quando o investigador se propõe a iniciar uma atividade de pesquisa, situa-se num quadro de indagações teóricas e operacionais. Portanto, parte da delimitação da área de interesse, da escolha do objeto da investigação, do conhecimento da revisão bibliográfica para projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica e a organização do projeto de pesquisa de tese de doutorado.

Assim, a tese para o pesquisador seria uma demonstração argumentativa e apresentação de contribuições novas relativas ao objeto de pesquisa. Toda investigação pressupõe um proceder dedutivo a partir das definições epistemológicas de Karl Popper (2008), o *falibilismo*[4], que, no seu campo de aplicação, podem surgir problemas na pesquisa empírica, que a teoria não seja capaz de resolver e que nos obriguem a procurar uma substituição por uma teoria melhor, o que permitirá conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e suas inter-relações.

Nesse sentido, percebe-se que essa substituição da teoria seria para resolver os problemas, bem como, aqueles que as velhas teorias resolveriam. Dessa forma, Popper (2008, p.329) explicita que "[...] uma teoria científica deve ser sempre considerada como uma conjectura, uma hipótese, passível de ser revisitada ou inclusive abandonada à luz das novas evidências empíricas que possa vir a surgir".

Nessa perspectiva popperiana, toda teoria sempre é julgada a partir do observado e do pensado em uma determinada conjectura do desenvolvimento da ciência. Popper (2008, p.336) reitera que toda teoria científica surge da transformação de teorias anteriores, visto como "[...] reconhecimento tácito de que nossa capacidade de inventar soluções para os problemas não resolvidos pelas teorias preexistentes, depende e está limitada por esse mesmo universo teórico que queremos reformular e alargar".

Dessa forma, Popper reafirma que toda teoria seria sempre uma alternativa de solução de um problema, que suscita contradições e limitações de um saber já construído, o que leva a formulação de novas hipóteses ou teorias.

Portanto, Philipp (1996, p.36) explica que Popper desenvolve uma concepção epistemológica para o campo de investigação social considera efetivamente o princípio de verificação dos procedimentos empiristas e nos termos de aplicação de uma lógica dedutiva.

---

[4] Ver Falibilismo em Karl Popper (2008, p. 329) como o ponto principal de sua reflexão sobre o conhecimento científico, e da grande lição que tira da revolução relativista: do domínio das ciências empíricas, naturais ou sociais, que nenhuma teoria pode ser considerada uma aquisição definitiva do espírito humano, ou seja, nenhuma teoria pode ser considerada definitivamente estabelecida ou provada. Nenhuma teoria está livre de riscos.

Nesse sentido, Philipp (1996) descreve que o mérito de Popper consiste em elucidar um novo caminho para as ciências sociais, da importância dedutiva como método científico geral, pois inicia com um problema e busca soluções para compreensão do objeto de estudo.

Por isso, na metodologia popperiana a definição clássica de verdade não opera como promessa de um ponto final nas pesquisas, ela serve, pelo contrário, para explicar por que é que o ponto final nunca poderia ser conquistado. Para Popper (2008, p.338) "[...] a crença nunca é racional: o racional é suspender a crença". E essas definições levam-nos a compreender os desafios no campo epistêmico da memória, bem como as atitudes críticas que excedem as argumentações, a vigilância falseacionista e as limitações de determinados objetos de estudo.

Assim, como seria uma pesquisa em relação ao tema da memória? A investigação do campo empírico poderá apresentar problemas na construção do fenômeno estudado sobre a memória individual/coletiva/social dos professores investigados? A história da formação profissional da "cátedra à universidade" traz os sujeitos da pesquisa, o objeto é a realidade concreta da formação das professoras e professores. Enquanto que sujeito e objeto articulam-se na investigação numa relação dialógica frente à realidade que se desafia para ser conhecida e transformada.

Dessa forma, este trabalho pretende verificar os saberes docentes, as marcas e a práxis educativa das educadoras e educadores riocontenses no processo de formação, através da memória e das reminiscências das velhas educadoras e educadores do Grupo Escolar Barão de Macaúbas, do Centro Integrado Rio-Contense de Educação e Assistência (CIRCEA), na cidade de Rio de Contas- Bahia, que estudaram na Escola Normal de Caetité - BA na década de 1950 e 1960 na Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha e CIRCEA.

Esses educadores riocontenses das décadas de 1950 e 1960, no contexto da história educacional dos antecessores, na década de 1920 em Caetité, os contemporâneos do período supracitado e seus sucessores foram os sujeitos da pesquisa para averiguar que elementos ou saberes docentes influenciaram a formação profissional, os fatores de risco e os mecanismos de proteção que os tornaram resilientes no ofício da docência, bem como as contribuições para construção e reconstrução da identidade social.

A partir desses enfoques, procurou também identificar os professores marcantes, seus legados, sua importância para a formação discente nas mudanças de práxis institucionais e os saberes registrados na memória dos sujeitos, que poderiam ter contribuído para a educação pública local e global da cátedra à universidade.

O termo *cátedra* na tese será usado com um significado específico, refere-se a educadores que assumem uma cadeira de professor. Na década de 1920 a 1960 os estudantes de Rio de Contas, que estudavam na Escola Normal, na cidade de Caetité, utilizavam a terminologia de professores catedráticos para identificar os educadores com reconhecimento social, que não tinham habilitação específica, mas eram cultos, competentes e lecionavam para substituírem as ausências de professores.

A tese pleiteia abordar 03 (três) pontos: o de investigar a (re) construção de elementos centrais da identidade - "self", no sentido de autoconhecimento, das educadoras e educadores de Rio de Contas e de Caetité, que estudaram na Escola Normal e o reflexo da influência dos saberes no processo de formação da sociedade rio-contense relatados por meio das trajetórias de vida. Outrossim, averiguar que elementos ou saberes docentes influenciaram a formação profissional, os fatores de risco e os mecanismos de proteção que os tornaram resilientes no ofício da docência, bem como as contribuições para (re) construção de elementos centrais da identidade social.

Contudo, para melhor compreensão do objeto, ansiava-se além desses alcançar alguns objetivos específicos: o de compreender a memória e suas interfaces, e seus antecedentes sócio-históricos, na formação da identidade social dos educadores e a História da Educação no Brasil, na Bahia e em Rio de Contas nas décadas de 1920 e 1960; identificar os educadores Intelectuais, os legados no processo formativo e o seu papel social para a sociedade rio-contense; sobretudo, entender como se deu o processo formativo nas instituições escolares e a (re)construção de elementos centrais da identidade social dos sujeitos com base nas suas histórias de vida: pessoal, profissional e social; e por fim analisar o reflexo dos saberes dessa formação para a sociedade rio-contense na constituição da identidade social e na práxis educativa dos professores.

O estudo da Memória das Educadoras e Educadores na formação docente foi enfatizado, através dos quadros sociais da memória, das marcas de educação e resiliência na formação profissional de professoras e professores marcantes, resilientes da cátedra à universidade. Essas marcas das experiências vividas nos grupos sociais desde a orientação familiar, da relevância da cátedra como cadeira profissional no exercício da docência à universidade, das lembranças e memórias individuais/coletivas das professoras e professores resilientes.

A resiliência, terminologia originária do latim *resilio*, voltar ao normal; *resiliens*, que significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper, e do inglês *resilient*, que remete à elasticidade e capacidade de recuperação (BARREIRA &

NAKAMURA, p. 2006). Na tese, o uso da resiliência possibilitou entender a identidade docente nas trajetórias de vida das educadoras e educadores, por meio do olhar mnemônico, os sonhos, as situações adversas, os fatores de risco, as pressões, crises identitárias dos papéis sociais, mecanismos de proteção; bem como, as estratégias de ação social utilizadas no processo formativo ao assumirem a cátedra educacional; as experiências vivenciadas; os traumas e estigmas superados na educação pelo contexto histórico educacional feminino da época; as dificuldades financeiras; a ausência de livros e a saída de casa na cidade de Rio de Contas para estudar fora na cidade de Caetité, que revelam outros fatores, além da capacidade individual de resiliência.

Nesse sentido, ir além dessa capacidade individual foi observada, nas trajetórias de vida das educadoras e educadores resilientes, uma energia emanada nas interações sociais com as famílias, nas instituições sociais de pertença, pois conseguiram superar as situações adversas da formação docente. Com isso, procuraram enfrentar as crises e os problemas da ação educativa, aprenderam a lidar com as incertezas pessoais e sociais, transformando o sofrimento em oportunidades de crescimento profissional nas interações, nos marcos sociais da memória e nas experiências sociais do "Eu", do "Mim" com o do "outro generalizado" na constituição do "*Self*".

Como diz Cyrulnik (2004, p. 205-206), "a energia principal que permitia a sobrevivência era fornecida pelos corpos: os ventres das mulheres forneciam os filhos, os músculos dos homens e dos animais produziam a energia".

Por meio da memória social, era enfatizado o papel social de homens que formavam a aristocracia rio-contense e caetiteense como pessoas cultas, os mais sábios e inteligentes, dominavam os instrumentos e detinham a qualificação para atender às demandas sociais. Enquanto que as mulheres eram omissas nos papéis sociais, eram "esquecidas nos jornais", na história da educação dessas comunidades, e os homens do povo eram considerados como cansados pelos trabalhos pesados, constituídos como incultos. Cyrulnik (2004, p. 205) afirma que "A hierarquia social, portanto, se justificava como a lei "natural" da qual ninguém podia escapar. Cada um ocupava o lugar que lhe era atribuído, por ordem imutável: as mulheres por seu ventre, os homens por seus braços e os aristopadres por suas palavras". Na década de 1920 a 1960 a única oportunidade de mudar o contexto supracitado das mulheres educadoras seria de se inserir como professoras primárias, assumir a cátedra; por essa razão, precisavam ser resilientes e ir além da aptidão individual que em essência era social.

Na delimitação do objeto o espaço da pesquisa foi a cidade de Rio de Contas, situada no território da Chapada Diamantina no Estado da Bahia e o período temporal foi

compreendido de educadoras e educadores das décadas de 1920 e 1960, bem como, de antecessoras da década de 1950 e seus sucessores.

Nessa perspectiva, compreende-se que o objeto de pesquisa não se apresenta como algo que paira sobre a realidade, como algo efêmero de um som passageiro; ao contrário, possui existência real, tem suas singularidades, sendo histórico e, por conseguinte, situado em um tempo e localizado em um espaço nas escolas públicas de Caetité, Barão de Macaúbas e o Ginásio Dr. Aloísio de Castro, posteriormente Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha, Centro Integrado Rio-Contense de Educação e Assistência, o CIRCEA. Essas escolas se compõem de estudantes, educadoras e educadores portadores de uma história de vida e habitam em sua totalidade na cidade de Rio de Contas, na Chapada Diamantina, no Estado da Bahia.

O campo empírico da pesquisa é a cidade de Caetité e Rio de Contas- BA para estudar a memória por intermédio da trajetória de formação de 16 (dezesseis) docentes que estudaram em Caetité-BA na Escola Normal: os antecessecores 02 (duas) na década de 1920; 04 (quatro) da década de 1940 de Caetité com 02 (dois) docentes e 05 (cinco) professoras de Rio de Contas da década de 1950; os sucessores na década de 1960 com 02 (duas) educadoras e 01 (um) educador; e 02 (dois) testemunhos. Sendo que, na distribuição geral, estão 18 (dezoito) sujeitos da pesquisa de Caetité e Rio de Contas com suas respectivas trajetórias de vida pessoais e sociais no exercício dos papéis sociais.

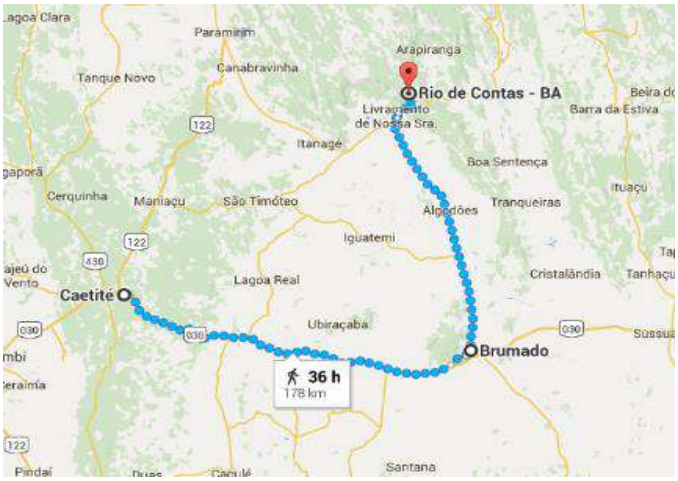
As escolhas desses educadores riocontenses da década de 1950 foram feitas em decorrência de serem professores que marcaram a trajetória educacional da cidade de Rio de Contas, situada na região da Chapada Diamantina na Bahia, nas décadas de 1950, 1960, 1970 e início dos anos 1980 na formação de profissionais, que exerceram a missão educativa de docência e gestão escolar durante o período aproximado de 03 (três) décadas.

Figura 1: Mapa de Rio de Contas - Bahia

Fonte: Mapa de Rio de Contas- BA
Arquivo: riodecontasmapa.gif - IBGE-BA

A distância das cidades de Rio de Contas a Caetité é de 179 Km, sendo o trajeto feito de carro, o que equivaleria a 02 horas e 20 minutos em estradas asfaltadas na contemporaneidade, diferentemente da década de 1920 a 1950; naquela época, as estradas eram de barro. Essas mulheres andavam a pé, a cavalo, e no final da década de 1950 a 1960 começaram a andar de caminhão, os chamados “Paus de arara”; o tempo gasto era em torno de 6 horas pela deficiência das estradas de rodagem do sertão baiano.

Figura 2:
Mapa Rodoviário do percurso das Educadoras e Educadores Riocontenses



Fonte: Mapa Rodoviário do percurso das Educadoras e Educadores Riocontenses
Arquivo: Google Maps

Assim, quando andavam a pé e a cavalo dividiam o tempo e os quilômetros da seguinte forma: os 78 km de Rio de Contas a Brumado cujo tempo gasto era equivalente a 16 horas e 42 minutos, paravam nos povoados e casas à beira da estrada para necessidades básicas e alimentares; de Brumado até Caetité andavam 178 km em 36 horas e 18 minutos equivalentes a 1 dia e 14 horas de tempo gasto a pé e a cavalo.

Os enfoques rememorados pelas mulheres educadoras nas (auto)biografias eram a vontade de conquistar os saberes, ajudar os familiares; enfrentavam as dificuldades, determinação em busca de realizações pessoais e sociais, que revelaram outros fatores, além da capacidade individual de resiliência. Essas mulheres, com faixa etária em torno de 15 a 16 anos de idade, saíram do convívio familiar para estudar, visando assim a realização dos sonhos profissionais.

A história da formação do educador na cidade de Caetité e Rio de Contas, Estado da Bahia, analisada na década de 1950, 1960 a partir dos educadores que estudaram na Escola Normal de Caetité procura compreender, através do campo da memória, as influências do processo de formação histórica dos antecessores, coexistentes de gerações diferentes e sucessores nos acúmulos das experiências vividas na educação rio-contense pelos velhos educadores, que nortearam a identidade social da polis como um lugar de memória.

Assim, Sá (2006, p. 290), em seus estudos, explica que "[...] a memória tem sido tema intensamente explorado pela filosofia e hoje é um conceito maior das ciências da cognição, das neurociências e da informática". Dessa forma, relata que "[...] a memória tem sido apropriada como objeto de estudo não só para dar conta do funcionamento de organismos vivos e de máquinas, mas também da sociedade, da história, da cultura, da arte, da política e da literatura" (SÁ, 2006, p. 290).

A partir desses enfoques, como campo empírico da pesquisa, surgiu o interesse em estudar a memória social, individual, *habitus* no microcosmo social[5] da vida cotidiana dos velhos educadores e educadoras de Rio de Contas, que edificaram a história da educação dessa *polis*. Nesse sentido, a *polis*, como enfatiza Germano (1994), se caracteriza, portanto, pela existência de intensa vida comunitária e pela extraordinária presença da palavra. Esta, por sua vez, pode ser repassada às gerações pelos velhos educadores, pelas experiências recebidas, transmitidas e vividas nas relações dos grupos sociais coetâneos, antecessores, coexistentes e sucessores na memória histórica da educação rio-contense.

[5] Ver Sá (2006, p. 290), a Psicologia Social já tinha ensejado uma investigação pioneira no microcosmo social da vida cotidiana.

Assim, ao utilizar George Herbert Mead (2010) como um dos principais idealizadores da Teoria do Interacionismo Simbólico na tese para análise do campo empírico, as minhas experiências sociais no processo formativo foram utilizadas para apresentar a relevância do processo de interação social construído intersubjetivamente na formação como mulher educadora vivenciado nas experiências educativas.

Nesse sentido, um pouco da minha biografia e ou autobiografia do processo formativo, valer-se-á do próprio Mead para expor a relevência desse estudo no campo mnemônico, por uma inferência das concepções meadianas aos estudos da memória de fatos da trajetória de vida pessoal e profissional, articuladas à conduta do pesquisador em seu processo formativo individual que se torna público na construção da tese. Portanto, Morris (2010, p.52) destaca que, para Mead, "[...] uma quantidade de fatos que simplesmente aparecem como experiências de uma pessoa, como suas próprias sensações ou percepções, se torna posteriormente públicas".

No entanto, Mead, ao ressaltar sobre os fatos, sublinha que toda descoberta inicia com as experiências que devem ser enunciadas em termos biográficos do descobridor. Dessa forma, o pesquisador é apto de escrever ressalvas, insinuações e descobertas que muitos não visualizam a partir das suas experiências sociais publicizando-as.

Assim, esta pesquisa inicia-se a partir da reminiscência da minha trajetória de vida por meio da memória individual e coletiva vivida no processo de formação na cidade de Rio de Contas, cidade onde nasci e vivenciei experiências de saberes adquiridos por professores marcantes no Grupo Escolar Barão de Macaúbas e do Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência – CIRCEA, bem como na formação docente nos cursos de graduação formação inicial e continuada de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Caicó e Natal; e, atualmente, como doutoranda na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em Vitória da Conquista - BA.

As experiências sociais do meu processo formativo foram vivenciadas pela *práxis* de tirocínios docentes realizados na cidade de Rio de Contas-Ba como professora do Grupo Escolar Barão de Macaúbas e no Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência; em Cruzeta, na Escola Estadual Otávio Lamartine e na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, ambas, Referências Nacionais em Gestão Escolar; na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte no Campus de Caicó, articulando a tríade indissociável do ensino-pesquisa-extensão.

Enfatizar sobre a memória é reviver uma história de lutas no processo de formação educacional, marcas de um conhecimento do passado, do presente e refletir sobre as

perspectivas futuras. Para Le Goff (2003, p. 207) "[...] a distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção de tempo. É, pois, uma operação fundamental da consciência e da ciência histórica".

Complementando a perspectiva de Le Goff, uma articulação com as concepções de Mead contribuiria para esse entendimento, pois a memória originada das experiências passadas, sua referência ao futuro é tão genuína quanto as experiência passadas. Assim, Mead explica que só se refere ao passado na medida em que tem um futuro de referência em algum sentido real.

Nesse sentido, enfatizar a vivência histórica pode auxiliar na interpretação das impressões registradas, fazer uma reflexão da memória para compreendê-las, e analisar as perspectivas do fazer ciência na contemporaneidade: o saber científico articulado aos saberes da tradição e aos saberes complexos, numa tríade indissociável na ecologia dos saberes[6].

Como descreve Almeida (2010, p. 31), a transformação como passa a ciência hoje não se caracteriza como a volta ao passado, há um tempo em que as estruturas mágicas do pensamento se fundiam com a observação 'objetiva' do mundo. O acolhimento de noções tidas como impertinentes, sobretudo a partir do século 17, se deve a um salto para frente, a um ganho em complexidade, a uma evolução do pensamento, a uma nova aliança.

As próprias concepções epistemológicas de memória podem ser vistas e analisadas nos diversos olhares das ciências, saberes da tradição e científicos. Almeida (2010, p. 32) descreve que o método complexo construído por Edgar Morin "permite a interseção entre os domínios que constituem um fenômeno e faz dialogar saberes sobre o mundo físico, a vida, e o homem". Complementando a perspectiva dialógica, Almeida (2010, p.32) relata que esses saberes devem "[...] dialogar entre si e não de implodir as especificidades". Assim, torna-se possível elucidar a memória da história de vida pessoal, acadêmica, filosofia, numa ecologia dos saberes.

A história de vida entrelaça, nos registros, na minha memória individual, que revela marcas de experiências vividas, desde a infância, do meu pai Jonas Antônio Mafra e de minha mãe Clarice Conceição Santos Mafra, como exemplo de lutas, o que representa a memória

---

[6] É uma terminologia utilizada por Boaventura de Sousa Santos na articulação dos conhecimentos, "[...] como uma das premissas básicas da ecologia de saberes é que todos os conhecimentos têm limites internos, referentes às intervenções no real que eles permitem, e externos, decorrentes do reconhecimento de intervenções alternativas propiciadas por outras formas de conhecimento. Por definição, as formas de conhecimento hegemônicas só conhecem limites internos, de modo que o uso contra-hegemônico da ciência moderna só é possível mediante a exploração paralela de seus limites internos e externos como parte de uma concepção contra-hegemônica de ciência". Na tese a ecologia dos saberes foi usada para relatar a articulação dos saberes divergentes, mas significativos para compreensão da memória e dos saberes da tradição, científicos e outros conhecimentos, numa tríade indissociável no campo de estudos mnemônicos.

“retentiva”, como diz Platão, “[...] de conservação ou persistência, dos conhecimentos passados” (ABBAGNAMO 2007, p 759), tornando presentes na memória individual as recordações elucidadas nesta tese.

Como despertar dessas elucidações, nas reminiscências há Jonas Antônio Mafra e Clarice Conceição Santos Mafra na década de 1950. Desse aprendizado da docência, percebe-se a luta, a não medição de esforços para defender os mais humildes, esquecidos pelas políticas sociais na Bahia. Eles, mesmo sem serem “intelectuais acadêmicos”, com saberes da vida cotidiana “[...] não aceitavam a hipocrisia, a demagogia”, conclamavam sempre por justiça social (MEDEIROS, 2008).

Outro fator de interesse em estudar a memória foi pelo exemplo da grande educadora e genitora, a Profª Clarice Conceição Santos Mafra (*in memória*). Ela desafiou a sua época na conquista do saber como mulher; os seus pensamentos e as suas atitudes nos ensinaram o verdadeiro exercício do filosofar e de ter um olhar sociológico da vida cotidiana, procurar ver o invisível e tentar ouvir o inaudível. Nesse processo de recordação ensinou aos seus filhos o verdadeiro sentido de educar e do compromisso social, expresso por meio de sua *práxis.*

Essa educadora estudou na Escola Normal Rural de Caetité, exemplo de resiliência, saiu de sua terra natal Rio de Contas - BA e foi lecionar na zona rural no povoado de Mato Grosso, distrito de Rio de Contas - BA; concluiu o magistério na década de 1950 em Caetité.

As lembranças surgem na memória de explicações: “meus professores, meus filhos foram todos catedráticos, quero que vocês estudem para serem catedráticos, mas nunca se esqueçam dos ensinamentos dos mais velhos, eles são preciosos; ouçam e valorizem esses saberes das experiências vividas” (CLARICE MAFRA, 1980).

E eu questionava: o que é um professor catedrático? Será que naquela época os professores eram todos formados? Universitários? Eram indivíduos que sabiam a fundo determinado assunto, como as pessoas mais velhas pelas experiências vividas? Por que na academia só se valorizavam os saberes científicos? E os outros saberes, quem eram esses intelectuais? Qual a influência desses saberes da tradição, científicos e complexos? É possível trabalhar a memória como método para nortear as pesquisas?

Os diversos saberes devem ser valorizados, reorganizados; os da ciência e os das experiências, como relata Almeida (2010, p.42-43), “[...] supõe constelar diversos saberes numa única ciência, múltipla e diversa em si” formando uma unidade na diversidade de pensamentos. Morin explica que o intelectual, tal como o concebemos atualmente na ciência, “descende de uma tradição muito antiga: a dos sacerdotes e magos encarregados de anunciar a verdade sagrada, produtores e guardiões dos mitos”. Nas análises de Morin (MORIN apud

ALMEIDA, 2010, p. 42-43), algo que chama atenção é quando conclama fazer uma "ruptura dessa tradição que se constitui o intelectual moderno, a começar pelo filósofo do Século das Luzes. Esse submete toda verdade sagrada e todo mito à prova da ciência racional"; ao mesmo tempo questiona a oposição do mito e da razão, mas que produz um novo mito e descreve que: "o mito da razão emancipa o intelectual". Almeida e Morin expõem, assim, os paradoxos do conhecimento.

Em 2008, ao escrever a dissertação de mestrado, os conhecimentos foram emergindo na minha mente. Alguns questionamentos do passado que poderiam auxiliar e ter formação nova; iluminar o presente; dar forma às ideias; lembranças decorrentes da formação de hábitos profissionais e de aspectos de resiliência. A partir daí, percebi por meio dessas ideias, como diz Le Goff (2003, p. 207), que "[...] o presente não se pode limitar a um instante, a um ponto, a definição da estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica". Assim, Le Goff (2003, p. 228) explica que "[...] a história não pode, logicamente, separar o estudo do passado do presente e futuro"[7]. Portanto, passado/presente/futuro estão entrelaçados, e, para Borges (1993, p. 8), "a história ajudará a explicar a realidade, pode ajudar ao mesmo tempo a transformá-la".

Nesse contexto, a experiência de vida nos mostra que somos construtores, "[...] sujeitos e agentes de história e que o homem é um ser finito, temporal e histórico" (Borges, 1993 p. 55). Reforçando essa afirmativa, Pollak (1992) estabelece uma ligação entre memória e identidade social, mais especificamente no âmbito das histórias de vida. Percebi que poderia fazer articulação entre o sujeito e objeto da pesquisa.

Na minha história de vida, assim como meus pais, os professores da educação básica e da Universidade contribuíram para a formação da minha identidade social. No meio acadêmico, vários educadores marcaram como profissionais; tive oportunidade de rever grandes mestres, que despertaram em mim o papel da criticidade como educadora universitária e de sempre olhar a realidade pedagógica. Conforme Nóvoa (2005, p.9), "[...] não há história da Educação sem um pensamento e um olhar específico sobre a realidade educativa e pedagógica".

A Educação Infantil estudei no "Jardim Infantil" em Rio de Contas, cujas professoras foram Edna Rosa Santos e Maria de Lourdes Souto; foi na realidade, além da família, lugar sistematizado do meu processo de formação.

---

[7]Ver Le Goff (2003, p. 228) Essa afirmação está na revista britânica de história *Past and Present* no primeiro número em 1952.

O primário e o ensino fundamental estudei no Grupo Escolar Barão de Macaúbas; o ginásio de 5ª à 8ª série, os cursos profissionalizantes, o Magistério e o curso técnico de Contabilidade no Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência – CIRCEA, cuja administração era do Pe. Carlos Claumínio de Freitas. Os professores que marcaram essa trajetória de formação foram as educadoras Clarice Conceição Santos Mafra: de História, Sociologia e Francês; Edna Rosa Santos: Ciências e Biologia; Iacina Trindade: Matemática; Evelina Trindade: com Didática e o professor Waldemberg Trindade: com Português.

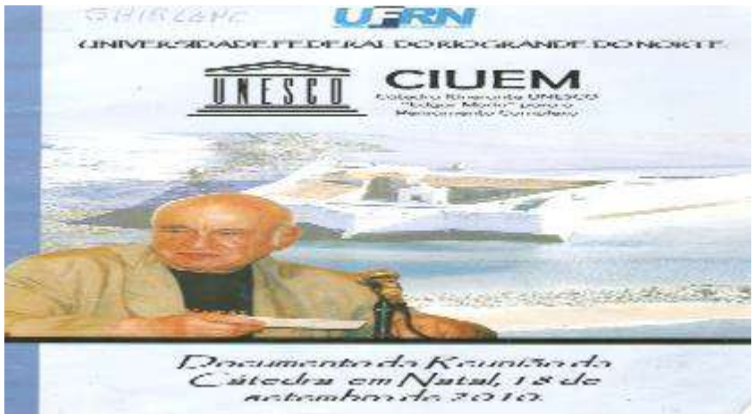
Na Graduação, a Profª Gilvanete Correia deixou grandes marcas, orientou a articulação teoria-prática, ponto essencial na minha formação. Todos os ensinamentos foram vivenciados, a construção coletiva do Projeto Pedagógico, do Currículo e do Regimento das Escolas de Cruzeta - RN foram aprendizados que ficaram registrados na memória; a aprendizagem vivenciada torna-se duradoura, formando assim uma identidade social.

Na pós-graduação *Lato Sensu*, no processo de formação na docência, o Prof. Walter Pinheiro Barbosa Júnior me fez rever o *Ethos*, romper com a dicotomia sujeito e objeto, pois eram indissociáveis, e tentava explicar o ser numa perspectiva Haideggerniana. Eu achava difícil de entender quando dizia [...] é o ser existencial do próprio poder-se da presença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser (HEIDEGGER, 1998, p.200).

Explicava que Heidegger também busca superar o dualismo sujeito (cogito) - objeto (rés), e aponta para a evidência do ser-no-mundo, pre-sença, estar-aí, ser-aí. A compreensão do sujeito, a capacidade de rever a relevância do filosofar e do verdadeiro sentido da práxis fez com que refletisse sobre a docência universitária contemporânea.

Na pós-graduação *Stricto Sensu*, no mestrado, destacaram-se dois professores: José Willington Germano, pelo exemplo na docência, na articulação das teorias sociais clássicas e contemporâneas, a valorização da experiência, do capital humano, cultural e social, e a Profª Maria Conceição Almeida, que com os estudos da complexidade provocou um verdadeiro desequilíbrio na minha formação, abriu a mente para o princípio da incerteza, numa verdadeira reforma do pensamento. Na vinda de Edgar Morin para o Brasil, na cidade de Natal-RN, fiquei feliz, pois tive a oportunidade de participar da Cátedra Itinerante UNESCO "Edgar Morin" para o Pensamento Complexo, e questionava: ora, será que aqui todo professor é catedrático? Entrei na Cátedra? E o que é cátedra? Curiosa, observava atentamente os discursos da professora quando dizia da relevância da cátedra na história das universidades.

Figura 3: Cátedra Itinerante do Pensamento Complexo



Fonte: Participação na Cátedra Itinerante do Pensamento Complexo
Arquivo: Pessoal da Autora

Percebi nas falas da educadora Profª Maria Conceição Almeida quando enfatizava e valorizava Chico Lucas, homem simples, "não frequentei banco escolar por não ter tido oportunidade, mas com a ajuda de amigos, cheguei à universidade", e fazia parte da Cátedra, como descreve Almeida: "Chico Lucas. Ele tem evitado o meu endurecimento no interior de uma ciência única e de verdades estabelecidas".

Figura 4: Livro de Chico Lucas: A Natureza me Disse

Fonte: A Natureza me Disse - Cátedra Itinerante do Pensamento Complexo
Arquivo: Pessoal da Autora

Eu pensava: onde está o "Chico Lucas" nas memórias dos educadores e pesquisadores? Os ensinamentos serão esquecidos se não forem escritos? Como as novas gerações poderão conhecê-los? Daí o interesse de investigar as memórias dos educadores de Rio de Contas e Caetité na Escola Normal e os reflexos dessa formação.

Ao ingressar no doutorado, muitos educadores foram primordiais no meu processo formativo, mas a minha primeira orientadora a Prof.ª Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, sua trajetória de experiências com pesquisa foi fundamental para auxiliar e descobrir os caminhos da memória, a construção do objeto, as pesquisas do campo empírico,

bem como, na organização e estruturação da tese, na apresentação dos slides até o processo de qualificação, seu compromisso profissional, educacional e acadêmico no retorno dos trabalhos revelou toda sua eficácia.

Como coorientadora e professora no processo de construção e de estudos no campo da memória, uma exímia docente foi a Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães, com todo seu empenho profissional de sonhos epistêmicos mnemônicos para o Programa de Memória ser uma referência acadêmica, procurou por meio de estudos constantes com os discentes revelar a relevância da temática, que o campo era tênue, e dos melindres que permeiam a memória por seu caráter multimodal. Fez com que nos deslumbrássemos com as aprendizagens e, ao mesmo tempo, analisássemos as contradições históricas e sociais, com os limites, da utilização da memória nas teses como objeto e como recurso hermenêutico. Por intermédio da educadora e de outros educadores e colegas que nos fizeram mergulhar nas leituras clássicas da memória foi perceptível o compromisso ético, profissional de um fazer educativo corresponsável com uma universidade aberta, como espaço público aberto de discussões e compromissos sociais.

Após a qualificação novos rumos e direções foram dados a pesquisa, com o apoio da segunda orientadora a Profª Catedrática Dra. Rita Maria Radl Philipp algumas dúvidas foram esclarecidas e novas incertezas surgiram, mas no processo formativo, cada etapa de orientações de erros e acertos contribuíram para a conclusão dos trabalhos. Nessa etapa aprendi a ver a relevância da vida profissional das mulheres educadoras riocontenses com outro olhar e aprendizagens essenciais para compreender o processo de construção dos elementos centrais da identidade social.

Nesse processo, ainda com a professora Catedrática Dra. Rita Maria Radl Philipp, ex-aluna de Habermas, sapiência epistemológica que desperta interesse em qualquer discente em apreender com sua *práxis* e experiência acadêmica; na reestruturação da tese foram desafiadoras as leituras de concepções até então desconhecidas sobre as mulheres educadoras, do seu papel social na educação, bem como, das discriminações e exclusões femininas nas literaturas históricas nacionais e internacionais.

Essas reflexões foram primordiais para o processo formativo e para a (re) construção da identidade social como professora, não como forma de “enaltecer” essas educadoras e educadores, mas como reconhecimento social. Cada etapa das memórias experienciais vividas durante a trajetória de estudante universitária possibilitou uma análise do papel da universidade na formação inicial e continuada de professores, da “cátedra” com o

compromisso social, que requer uma nova práxis educativa de marcas registradas na memória social e que nessa tese será transcrita.

A *práxis* educativa do professor universitário no contexto atual de "produtividade", como relata Le Goff (2003, p 466).

> [...] pesquisa, salvamento, exaltação da memória, não mais nos acontecimentos, mas ao longo do tempo, menos nos textos do que nas palavras, nas imagens, nos gestos, nos ritos e nas festas, [...] a memória tornou objeto nas sociedades de consumo.

Pode ser complexa pelas exigências da sociedade contemporânea, o que reflete na *práxis* dos educadores. Essa ação pode ser vista através da "filosofia marxista, em que a palavra *práxis* é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual, o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo" (JAPIASSU, 2006, p. 224).

A *práxis* refere-se ao processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, se convertendo em parte da experiência vivida. Para Morin (2004, p. 37), "[...] a *práxis* permite-nos 'produzir' uma síntese". Ela não nos transforma numa síntese ambulante. Não existe homem total.

Nossas contradições e nossos limites não podem ser suprimidos. "Eles nos levam, ao contrário, a nos transformarmos transformando o mundo." Nessa complexidade, "[...] teoria e prática enriquecem mutuamente" e devem ser rompidas esse pensar dicotômico; mas, como diz Morin (2004, p. 37), " a *práxis* é precisamente a dialética vivida porque os contrários entredilaceram, se superam e se reformam". A *práxis* desses professores ficou registrada na minha memória e foram primordiais na formação como educadora.

Dessa forma, pleiteamos um estudo com foco de investigação à memória dos educadores e à imanência das *práxis* constituídas de estudantes que participam de processos de formação na universidade, estando no exercício da sala de aula ou outra função educativa no fazer pedagógico. Através da memória das experiências formativas possam na relação docência/estudantes encontrar mecanismos na formação que ressignificam a prática pedagógica e a (re) construção da identidade social no processo interativo.

Nessa perspectiva, outro aspecto que chamou atenção foi a visita ao Arquivo Público de Rio de Contas, pois percebi a ausência de grandes educadores que construíram a história da educação do lugar, morreram e estão omissos nos relatos históricos. Essa memória ficou apagada uma grande parte do seu passado; são difíceis de pesar suas perspectivas futuras. Para Le Goff (2003, p.456), "[...] enquanto os vivos podem dispor de uma memória técnica,

científica e intelectual cada vez mais rica, a memória parece afastar-se dos mortos". Assim, questiona-se como (re)construir essa memória social, pois nos livros oficiais só apresenta uma versão e os outros sujeitos da história.

Discutir sobre a memória expressa, seguir o itinerário daqueles sujeitos que construíram a história não é simplesmente reproduzi-la, mas vivenciá-la. Para Bosi (2004, p. 90), "[...] reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original", de lembranças e legados.

Os educadores aqui enfatizados não se referem apenas aos professores com títulos de um "capital cultural" institucionalizado, como diz Bourdieu (2002, p.279), de diplomas e títulos, de competência cultural que confere ao seu portador, mas que fizeram o papel de grandes mestres em espaços escolares e não escolares. As memórias até então não reveladas de representações das suas vivências, que impactaram a educação e construíram a história da cidade de Rio de Contas- BA.

A partir da experiência vivida, outros aspectos também foram importantes, como os relatos das entrevistas registradas na dissertação de mestrado, de uma educadora que despertou o interesse em estudar o processo formativo. Percebe-se que existem dados obscuros no processo formativo e pelas influências político - partidárias que precisam ser investigados; e de como, a despeito dos aspectos negativos dessa influência, esses profissionais mantiveram um compromisso social com o fazer educativo. Nos depoimentos de uma educadora, na análise da educação do município de Cruzêta-RN, *polis* onde tenho residência e foi o campo empírico da dissertação de mestrado, a professora rememora sua indignação: "os que passaram pela história da educação de Cruzeta são considerados como 'Natureza Morta na Cidade'. As questões políticas partidárias destroem os valores das pessoas" (MEDEIROS, 2008, p. 45).

Após observação desse depoimento, percebeu-se que nos registros da memória individual, que também é coletiva, a educadora evocou o passado através das práticas presentes, na verdade, marcas, vestígios de experiências negativas pelo esquecimento da comunidade em viver no presente, em esquecer a história pela influência da política local nas relações de poder institucional.

Assim, esta pesquisa foi construída numa abordagem qualitativa e hermenêutica no campo da memória, utilizando a memória como recurso, limite e também como objeto de investigação.

A pesquisa está dividida em três partes: a primeira constitui-se o marco teórico numa abordagem epistemológica e técnica, sobre as concepções epistemológicas sobre a memória,

identidade, história da formação social docente e a trajetória profissional. A segunda parte fez uma pesquisa teórica das categorias analíticas da tese com uma incursão nas concepções meadianas, do interacionismo simbólico e identidade social para compreensão do objeto. A terceira parte enfatiza a pesquisa empírica, a metodologia, elaborações das hipóteses e categorias analíticas da pesquisa, as investigações e análise dos dados segundo as categorias previamente definidas e parte das hipóteses centrais, bem como seus resultados.

A formação é resultado de lembranças, recordações de *práxis* vivenciadas nos marcos sociais da memória na família, na universidade e nos grupos sociais, registradas na memória individual/coletiva dos envolvidos, o que pode refletir na construção da identidade social desses educadores.

O presente estudo torna-se relevante por sua singularidade, ao permitir compreender que as memórias dos educadores de Caetité e Rio de Contas-BA, simbolizam aspectos de resiliência, por uma essência social gerada com princípios de confiança, reciprocidade, cultura cívica, como força motriz na superação de problemas comunitários e a conquista de princípios democráticos. Todos esses fatores colaboraram para que as escolas e o município se tornassem uma referência em educação, o que reflete a identidade e o compromisso social.

Com os dados, desde a pesquisa qualitativa, procura-se contribuir assim para o entendimento de uma memória histórica social do coletivo das educadoras e educadores de Rio de Contas e Caetité; além disso, do coletivo da Bahia e do Brasil.

2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA MEMÓRIA

O estudo sobre as bases epistemológicas da memória analisadas em diversos campos epistêmicos, torna-se essencial por seu caráter multimodal numa articulação de saberes mnemônicos, em especial, na sociologia, filosofia e psicologia social.

Este estudo teve como base as contribuições das obras de Maurice Halbwachs (2006), que foram fundamentais para a compreensão da Sociologia e, em especial George Herbert Mead na obra *Mente, Self e Sociedade* (2010), a *Sociologia de la Memória*, abordada por Paolo Montesperelli (2004), e nos estudos da *Memory and Sociology* de Paolo Jedlowiski (2001), dentre outros autores da memória como Paul Ricoeur (2012) e outros estudiosos.

Nessa reflexão epistemológica a escolha da temática da memória foi por ser uma categoria analítica considerada como um fenômeno histórico, situado no tempo e no espaço; pela necessidade de compreender qual o seu papel na sociologia da memória; para entender como se constrói as memórias nas relações sociais das educadoras e educadores da cátedra à universidade; e descobrir qual o sentido da memória nas interfaces dos saberes e suas articulações epistêmicas para a construção da identidade social.

Os estudos da memória na contemporaneidade têm sido objeto de pesquisas em várias áreas do conhecimento por seu caráter multimodal, pela necessidade de compreensão dessa articulação de saberes, nos diversos componentes curriculares, por abranger áreas tão distintas convergentes e divergentes, por sua complexidade de poder ser analisada como limite, como recurso ou como objeto de estudos epistêmicos.

A reflexão epistemológica da memória dar-se-á mediante a incursão em diversos campos de estudos mnemônicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, da psicologia social, nas ciências biológicas e em outras áreas.

A dimensão epistemológica neste estudo foi enfatizada pela necessidade em praticá-la no campo da memória; sua relação com os saberes, pelos desafios enfrentados na reflexão epistemológica que ainda constitui mais um horizonte que um sólido quadro de referências.

Assim, pretende-se por meio dos estudos da memória, pelo seu caráter multimodal e tênue, fazer essa reflexão epistemológica por defender uma visão crítica das ciências destinada a determinar sua origem lógica, seu valor e seu alcance[8].

---

[8] Ver: Robert, (1986). In: VERHAEGHE, Jean-Claude et al. Praticar a Epistemologia: um manual de iniciação para professores e formadores. Edições Loyola

Para Mario Bunge (2001, p.79), “[...] a epistemologia contemporânea está em crise”. O autor explica que “talvez algum psíquico, mago ou alquimista a esteja transformando em pseudofilosofia da pseudociência e pseudotecnologia”.

Nesse sentido, Bunge (2006, p.71) faz uma análise crítica às novas tendências epistemológicas, e explicita os diversos fatores que influenciaram na escolha da construção metodológica e desenvolvimento da ciência. Assim, com base nessa perspectiva o campo da Memória, Identidade e Formação, possibilita interfaces com diversos campos epistêmicos.

Outrossim, para analisar a (re) construção da identidade social dos educadores de Rio de Contas e de Caetité, que estudaram na Escola Normal de Caetité e o reflexo da influência dos saberes no processo de formação da sociedade rio-contense, relatados através das histórias de vida da “cátedra à universidade”.

Assim, a pesquisa pretendia averiguar que elementos ou saberes docentes influenciaram a formação profissional, os fatores de risco e os mecanismos de proteção que os tornaram resilientes no ofício da docência, bem como as contribuições para (re) construção da identidade social nos vários campos epistêmicos da filosofia, sociologia, e psicologia social.

Em filosofia da ciência, a epistemologia é o estudo do conhecimento, da base para conhecer e compreender a maneira como as pessoas veem o saber e o que sabem sobre diversos objetos epistêmicos.

O termo epistêmico origina-se do grego, utilizado por muitos estudiosos, como Karl Raimund Popper, para indicar um tipo de saber que, diferentemente da opinião (doxa), é certo, estável e fundamentado, ou seja, dotado de garantias incontroversas de verdade. Defendido pela filosofia clássica e por grande parte do pensamento filosófico-científico moderno, o ideal epistêmico clássico do saber foi posto em dúvida pelas várias formas de falibilíssimo[9] e de antifundacionismo do século XX. A episteme, nesse sentido, pode ser considerada como uma concepção, ciência ou conhecimento (391). E no entendimento de Japiassu (2006, p.87-88), o termo episteme, “que significa ciência por proposição à doxa (opinião) e à techné (arte, habilidade)”.

Entretanto, quanto à epistemologia, termo de origem grega, episteme, como ciência e logos teoria; pode ser entendida como sinônimo de gnosiologia ou teoria do conhecimento, em outro sentido, como filosofia das ciências. Sendo que os termos estão intrinsicamente interligados e articulados.

---

[9] Termo criado por Peirce para indicar a atitude do pesquisador que julga possível o erro a cada instante da pesquisa e, portanto, procura melhorar os seus instrumentos de investigação. K.R.POPPER adotou essa terminologia em contraposição ao verificacionismo, renunciando a qualquer pretensão de certeza no campo da ciência. (Ver ABBAGNAMO, 2012, p. 390; 494).

Na sociologia, a epistemologia pode ser compreendida de várias formas visando entender a base subjacente da vida social, o que pode ser utilizado através de estudos de diversos métodos para apropriação dos conhecimentos sociais.

A dimensão sociológica, por torna-se primordial para a compreensão da memória por ter um dos grandes pensadores da memória coletiva como, Maurice Halbwchs, um dos pioneiros a escrever sobre a sociologia da memória, os marcos sociais e a memória coletiva, base dos fundamentos epistemológicos da memória de diversas áreas do conhecimento. Portanto, um outro autor básico na sociologia para compreensão da Memória, Identidade e formação do sujeito na tese foi George Herbert Mead, que utiliza a memória como elemento fundamental para a constituição do Self.

A sociologia, como enfatiza Giddens (2005, p.24-26), é "[...] o estudo da vida social humana, dos grupos e das sociedades", cujo objeto de estudo seria o "[...] nosso próprio comportamento, como seres sociais, e a investigação dos processos sociais globais". Algo interessante apresentado pelo autor é que, através dos estudos sociológicos, pode-se compreender que [...] o que encaramos como "naturais" está carregado de influências "[...] de forças históricas e sociais, vistas através da imaginação sociológica".

A imaginação sociológica, termo abordado por Mills (1982), permite aos cientistas sociais analisarem os eventos que parecem dizer respeito ao indivíduo, mas, na verdade, refletem questões dos contextos históricos e sociais.

Na nossa incursão, os estudos sociológicos da memória, suas interfaces com diversos campos epistêmicos, possibilitaram uma compreensão dos eventos educacionais mnemônicos através das trajetórias de vida educacional e os eventos que pareciam referências de experiências do indivíduo são, na verdade, experiências sociais nas interações sociais. Esses eventos, rememorados pelas educadoras e educadores de Rio de Contas – BA, de fato, conjecturam pontos das totalidades históricos e sociais riocontenses que subsidiaram um olhar mnemônico na articulação do "Eu", nas autobiografias, do "Mim" nas biografias e testemunhos, do self através da reflexividade e dos gestos significantes construídos na interação social com o outro generalizado.

2.1 A MEMÓRIA E SUAS INTERFACES: TESSITURAS CONCEITUAIS

Ao delinear os estudos da memória, e suas interfases nas tessituras conceituais tornou-se fascinante pelas delicadezas epistemológicas, mas ao mesmo tempo o exercício etimológico, palavra originária do latim, *memoria*, de *memor*, capacidade de recordação;

retenção de ideias; pensamentos, recordação, incorporação, impressões; conhecimentos através de uma memória, imagem, antevisão na concepção de Mead, das experiências vividas anteriormente (re) construídas intersubjetivamente.

A memória, como diz Abbagnamo (2007, p. 759-761), é vista como "possibilidade de dispor dos conhecimentos passados", que "já estiveram disponíveis", e esses "conhecimentos não são simplesmente marca, vestígio", pois "são coisas presentes".

Mas que forma dar ao sentido da memória? Para Abbagnamo (2007), a memória parece ser constituída por duas condições ou momentos distintos: conservação ou persistência de conhecimentos passados que, por serem passados, não estão mais à vista: é a retentiva, e possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente: é a própria recordação.

Nesse sentido, numa articulação como o objeto de tese, o estudo da memória possibilitou a inscrição ou registro das experiências vividas no processo de formação docente dos conhecimentos passados de conservação, a retentiva experienciados na Escola Normal de Caetité e na Escola Normal de Rio de Contas através da evocação, reminiscências e recordação.

Para Japiassu (2006, p. 183), a memória pode ser considerada como a capacidade de reter um dado da experiência ou um conjunto adquirido e de trazê-lo à mente; é essencial, segundo o autor, para a constituição das experiências e do conhecimento científico.

Platão chamou esses momentos de "conservação de sensações" e reminiscência. Aristóteles também enfatizou a memória e os momentos utilizando os mesmos termos de Platão, propondo claramente o "problema decorrente da conservação da representação como marca (impressão) de um conhecimento passado" (PLATÃO apud ABBAGNAMO, 2007, p. 759).

Aristóteles questiona: "de fato, quem lembra vê apenas a marca e só dela tem sensação; como pode então lembrar o que não está presente?". A resposta de Aristóteles para essa pergunta é que "a marca na alma é como um quadro que pode ser considerado por si ou pelo objeto que representa" (idem).

Outra explicação aristotélica para a memória tanto retentiva, como recordação, é inteiramente física: a retentiva e a produção de impressão decorrem de um movimento que reproduz a recordação.

Contudo, para Aristóteles, a recordação, ao contrário da retentiva, é uma espécie de dedução, "quem recorda deduz que já ouviu ou percebeu aquilo que se lembra; isso é uma

espécie de busca”. Para Aristóteles, a recordação é própria dos homens e tem um caráter ativo de deliberação ou de escolha (Ibidem).

Nessa perspectiva, Abbagnamo (2007, p. 759-761) relata que tanto na análise platônica como na visão aristotélica foi possibilitada uma reflexão sobre os seguintes aspectos: a) a distinção entre retentiva e recordação; b) o reconhecimento do caráter ativo ou voluntário da recordação, diante do caráter natural ou passivo da retentiva; c) a base física da recordação como conservação de movimentos ou movimentos conservados.

Dessa forma, Abbagnamo (2007, p. 760) afirma que esses conceitos não mudaram ao longo da história. Para o autor, as doutrinas posteriores podem ser subdivididas em dois grupos, segundo o ponto de partida para a interpretação da “Memória retentiva ou conservação ou como recordação”.

Nessa perspectiva, o autor explica que a virtualidade ou faculdade pode e deve conservar integralmente todo ato ou manifestação do espírito, já que o espírito é justamente essa autoconservação. Tal é a concepção de memória por parte da filosofia espiritualista ou consciencialista apresentada por Henri Bergson (2010), a qual explica o sentido de duração, memória e impulso vital.

Para tanto, utiliza a intuição como método elaborado de estudos da filosofia, por sua “precisão”, pois “já supõe a duração” (DELEUZE, 2008). As concepções de memória bergsonianas foram escritas na obra *Matéria e Memória* no ano de 1896. Na tentativa de resolver o duplo problema da presença do ser vivo no universo e do sentido do universo escreve a Evolução Criadora em 1907.

Do mesmo modo, Bergson expõe uma “gênese da inteligência e da matéria”; a partir da vida, mostra que a consciência mais profunda, a da duração interior, é a do sentimento do *“elã vital*”, ou seja, desde poder dinâmico assimilado a um jorrar criador da natureza espiritual que se orienta num sentido mais pressentido por nossos instintos que compreendido por nossa inteligência.

Assim, dando continuidade às interfaces da memória, numa perspectiva freudiana, Kahn (2010) descreve que os estudos de Sigmund Freud na psicanálise foram considerados um dos pilares da cultura ocidental para os avanços psiquiátricos do Século XX. Os *insights* freudianos sobre a natureza do inconsciente continuam sendo domínios de memória para compreensão do comportamento das motivações e das emoções. Freud entendia a mente humana como um grande reservatório de imagens em conflito, todas tentando abrir passagem para a consciência, mas frequentemente recalcadas por arraigados sentimentos de culpa, de vergonha ou de medo.

Na compreensão desses insights freudianos da natureza do inconsciente, a memória pode ser analisada através do inconsciente do Id, o pré-consciente do ego e o consciente do superego e os conflitos entre as pulsões do Id e do superego. Nessa tessitura de construção de conhecimentos em Freud, a memória "pode" ser individual de reminiscência ou recordação interpretada nos conflitos entre os desejos individuais e as coerções de uma sociedade repressora.

Essa perspectiva da memória em Freud pode estar baseada na filosofia platônica, a anamnese como esforço progressivo pelo qual a consciência individual remonta, da experiência sensível, para o mundo das ideias através da conservação, reminiscência e recordação.

O estudo experimental da memória confirmou as palavras de Nietzsche: "Fiz isto — diz-me a memória". Não posso ter feito — sustenta meu orgulho, que é inexorável.

Assim, Abbagnamo (2007) conclui enfatizando: "quem cede é a Memória" que analisada nas tessituras psicológicas modernas continua girando em torno do fato da recordação, mais do que em torno da retentiva, que continua sendo preferida pelas teorias filosóficas da memória.

Na perspectiva sociológica, a concepção da memória surge através dos estudos de Maurice Halbwachs (2006, p. 7-8), na obra "Os contextos sociais da memória" em que se mostra um rigoroso durkheimiano. Ao falar de classes sociais e logo depois do suicídio, ele vai além do pensamento do mestre da Escola Francesa: sua análise da memória se parece muito com a inspiração das Formas elementares da vida religiosa.

O autor mostra que é impossível conceber o problema da recordação e da localização das lembranças quando não se toma como ponto de referência os contextos sociais reais que servem de baliza a essa reconstrução que é chamada de memória (HALBWACHS, 2006, p. 8).

A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, Halbwachs (2006, p.55) a "[...] um ponto de vista sobre a memória coletiva". Olhar este, que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios.

2.2 ESTUDOS SOCIOLÓGICOS DA MEMÓRIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE HALBWACHS E DISCUSSÕES COM OUTROS AUTORES MNEMÔNICOS

> A memória individual não é possível sem instrumentos, como palavras e ideias, os quais não são inventados pelos indivíduos, mas tomados emprestados de seu meio. Se as imagens do presente fundem-se

> estreitamente com as lembranças do passado, e se as imagens parecem emprestar às lembranças sua substância, é porque nossa memória não é como uma tábula rasa. [...] A memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas – evolue segundo suas leis. (HALBWACHS, 2006, p.72).

A sociologia como ciência social, no campo da memória, deixou grandes legados e contribuições, sendo que Halbwachs como outros autores antecessores e sucessores halbwaquianos, inclusive George Herbert Mead, utilizaram dessa episteme ou categoria analítica. A memória, na perspectiva George Herbert Mead, foi utilizada como recursos epistêmicos para compreender as relações sociais, bem como, a sociedade, as influências internas e externas das ações sociais do ser humano no contexto histórico e social.

Um desses grandes colaboradores e pioneiros na discussão da memória foi Maurice Halbwachs (2006) que, ao estudar essas concepções, afirma que a memória ultrapassa o plano individual, e que as memórias não são apenas de um indivíduo, uma vez que nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade. A Influência do pensamento de Maurice Halbwachs partiu das concepções de seu mestre Durkheim que, a partir dos conhecimentos durkheimianos, vai compreender a memória como um "fato social" que pode ser delimitado por padrões de comportamento, focando a memória como fato coletivo.

Nesse sentido, Jean Duvignaud[10] explica que a sociologia aproxima-se da realidade concreta da existência. A investigação que leva Maurice Halbwachs de uma análise (hoje clássica) das classes sociais ao estudo dos "contextos sociais da memória" apresenta-se como rigoroso Durkheimiano. A partir desses enfoques, pouco antes de sua deportação e assassinato pelos nazistas, abre um novo caminho para o estudo sociológico da vida cotidiana, e, ao enfatizar sobre "as classes sociais, vai além do pensamento do mestre da Escola Francesa: sua análise da memória se parece com as Formas elementares da vida Religiosa".

Assim, Halbwachs (2006, p. 7- 8) "mostra que é impossível conceber o problema da recordação e da localização das lembranças quando não se toma como ponto de referência os contextos sociais reais que servem de baliza a essa reconstrução que chamamos de memória".

Com Halbwachs a sociologia francesa começa a extrair as consequências da revolução einsteiniana, conceitual. Toda ciência possui um núcleo conceitual forte, norteador das discussões, de convergências e divergências. No campo da memória, Halbwachs é sempre um autor discutido, analisado e investigado como um grande clássico epistêmico.

---

[10] Ver Prefácio Memória Coletiva de Halbwachs (2006, p.07) Jean Duvignaud – Professor da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Orléans-Tours, que escreveu o Prefácio do Livro Memória Coletiva de Halbwachs.

Como descreve Ítalo Calvino (2007, p.9), os clássicos são livros que se costumam ouvir dizer “estou a reler, e nunca estou a ler”, pois “um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer”. "Os clássicos são livros que quanto mais se julga conhecê-los por ouvir falar, mais se descobrem como novos, inesperados e inéditos ao lê-los de facto". Sendo que as obras de Halbwachs e Mead na sociologia podem ser consideradas como verdadeiros clássicos no campo da memória, mesmo que Mead tenha utilizado a memória como recurso epistêmico nos estudos do “Eu”, do “Mim”, do “Self” com o outro geralizado.

Com essas afirmativas, percebe-se a obra de Halbwachs como exemplo de uma literatura clássica, que traz uma vasta reflexão sobre a memória individual, coletiva, social, história, tempo e espaço para compreensão da memória no contexto social.

Halbwachs (2006, p.12) faz uma reflexão da evocação dos depoimentos da testemunha, que só tem sentido em relação a um grupo do qual faz parte, porque pressupõe um evento real vivido, outrora em comum, e, através desse evento, depende o contexto de referência no qual transmitem o grupo e o indivíduo que o atesta.

A memória individual existe, mas está enraizada em diferentes contextos que a simultaneidade ou a contingência aproxima por um instante. A rememoração está situada na encruzilhada das redes de solidariedade múltiplas em que estamos envolvidos (HALBWACHS, 2006, p 12).

Dessa forma, a consciência jamais está encerrada em si mesma, não é vazia nem solitária. Somos arrastados em inúmeras direções, como se a lembrança fosse baliza que permitisse nos situarmos em meio da variação constante dos contextos sociais e da experiência coletiva histórica. A história só começa no ponto em que termina a tradição, momento em que ele ultrapassa ou se decompõe na memória social.

Dessa forma, para o autor, nós nunca lembramos sozinhos, como também o fato de que a memória se esvai quando nos afastamos do grupo que estava a ela ligado.

Enfatizar sobre as concepções de Memória em Maurice Halbawchs torna-se imprescindível por sua dimensão social, por procurar ultrapassar a visão bergsoniana, filosófica, e acrescenta nos estudos dos quadros sociais da memória, como referência de uma memória individual que se constrói nos grupos, coletivamente, portanto é coletiva, dando a partir daí uma dimensão sociológica, inspirado em Émile Durkheim. Assim, na nossa incursão, percebe-se o caráter social da memória tanto em Halbwachs como no próprio George Herbert Mead ao relatar que a memória só acontece a partir das experiências sociais.

Nessa compreensão, tudo o que é lembrado do passado faz parte de construções coletivas do presente, superando assim a perspectiva bergsoniana da memória como

fenômeno individual, e que se dará pelos marcos ou quadros sociais da memória na construção de memórias coletivas.

Dessa forma, Émile Durkheim não supera a ideia dos quadros sociais como reflexo de representações individuais de escolhas, reações, hábitos, que foram sendo constituídos na memória individual, mas sim, a partir de nosso relacionamento com representações coletivas por parte do indivíduo em interação com outros indivíduos.

Nesse contexto, como Durkheimiano, Halbwachs (2006), quando enfatiza sobre a memória, explica que as lembranças do passado não são os resultados da memória individual de sentimentos, pensamentos e experiências exclusivamente pessoais, e que só podem existir a partir dos quadros sociais da memória, de uma memória coletiva vivenciada nos grupos sociais, reflexo da vida material e moral das sociedades. Aqui se percebe no nosso entendimento uma articulação entre o pensamento de Mead e Halbwachs, sendo que para Mead, as experiências individuais são sempre sociais, dar-se-á na interação social com os grupos sociais, perspectiva também articulada às concepções de Halbwachs.

A questão central na obra de Maurice Halbwachs (2006) consiste na afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças sejam constituídas no interior de um grupo. Para o autor, a origem de várias ideias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo.

Em Halbwachs há uma construção social da memória pelos grupos e em Mead a memória é vista como elemento do self, surge a partir das experiências sociais no processo de interação social, através da mediação e desenvolvimento da linguagem intersubjetivamente.

A constituição da memória é, em cada indivíduo, uma combinação aleatória da memória e dos diferentes grupos nos quais eles sofrem influência e, isso explicaria, em grande medida, por que as pessoas guardam memórias diferenciadas.

Se um membro do grupo vier a fazer parte ao mesmo tempo de outro, se os pensamentos que ele tem de um e de outro se encontram de repente em seu espírito, teoricamente só ele perceberá esse contraste (HALBWACHS, 2006, p.49). O indivíduo participa, portanto, de dois tipos de memória, sendo a individual uma mera combinatória das inúmeras memórias coletivas.

Assim as memórias não estariam materializadas nos corpos ou mentes da sociedade, mas na circundante, através dos diversos grupos que a compõem. Neste contexto, para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras (HALBWACHS 2006, p.72).

Na memória de um grupo se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que resultam de sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos, os que estiveram mais frequentemente em contato com eles.

Para Halbwachs, a memória individual só faz sentido pelas relações com determinados grupos, inserida em um quadro social. A memória coletiva envolve a individualidade de um determinado grupo. A coesão seria um elemento fundamental.

Nesse sentido, as memórias coletivas estão intimamente vinculadas a duas categorias: tempo e espaço. A memória de uma sociedade atinge a memória dos grupos dos quais ela é composta; não ultrapassa os limites do grupo, pois o tempo é social.

O autor explica que nenhuma memória coletiva se desenvolve fora de um quadro espacial e que as imagens espaciais desempenharam um papel fundamental na memória coletiva. Sendo que o lugar recebe a marca do grupo e vice-versa, assim as ações do grupo se traduzem em termos espaciais, pois o espaço é o lugar praticado, portanto é crucial para a memória coletiva. A memória pode ser vista, então, como uma construção social.

Nesse sentido, pode-se nessa tessitura compreender em Maurice Halbwachs o conceito de memória social a partir das considerações de Durkheim a respeito da temática da memória e, em especial, da ideia de consciência individual, coletiva e da sociedade. Nessa concepção, a memória social se dá a partir do conhecimento coletivo, dos símbolos e acordos vigentes em uma sociedade e/ou grupo.

Desse modo, o sujeito nunca está isolado mesmo se mantendo afastado de outros, pois, na perspectiva halbwachiana, todas as referências e pulsões acionadas por esse sujeito advêm de seu grupo. O desaparecimento total de um grupo social, portanto, enterra consigo sua memória, que não se renova, nem mesmo se resgata.

Nesse sentido, em virtude da necessidade de (re) construir a memória das educadoras e educadores de Rio de Contas foi feito este estudo das concepções epistemológicas da memória por falta de registro da história da educação do município nos arquivos públicos, em especial pelo desconhecimento das novas gerações do processo educacional. Com os indícios supracitados, ficaria difícil de avaliar as perspectivas futuras, pelo esquecimento, com o desaparecimento do grupo de docentes que, em sua grande maioria, edificaram uma memória social, componente indispensável da história rio-contense.

Assim, percebe-se que as contribuições halbwachianas, como campo epistêmico, de George Herbert Mead como recurso epistemológico foram fundamentais para a compreensão

da Sociologia da memória e, em especial, da *Sociologia de la Memória*, abordada por Paolo Montesperelli nos estudos da *Memory and Sociology* de Paolo Jedlowiski.

2.3 COMPREENSÕES DA MEMÓRIA COMO PROCESSO SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DO *SELF* EM GEORGE HERBERT MEAD

George Herbert Mead, um dos teóricos basilares da psicologia social, e da sociologia, foi professor da Universidade de Michigan e da Escola de Chicago, contemporâneo de John Dewey, nasceu em 27 de fevereiro de 1863 na cidade New England, Massachusetts nos Estados Unidos, e faleceu aos 68 anos de idade em 26 de abril de 1931 em Chicago; foi um dos instituidores do Interacionismo Simbólico, em que elucida a sociologia como estudos da consciência, da ação, da interação no processo de formação humana.

Ao estudar a obra "*Mind, self and society*" de Mead, e posteriormente nas traduções para o Espanhol e o Português escritos pelo seu ex-aluno Charles W. Morris, foram constatadas abordagens menemônicas nas concepções meadianas, ainda pioneiras na literatura nacional e internacional. Contudo, esse desafio torna-se implícito nas perspectivas meadianas, por Mead não ter construído uma teoria da memória (mencionada mais detalhadamente nos próximos capítulos), mas demonstrada em seus alicerces epistemológicos como recurso epistêmico nos estudos do self, da mente e da sociedade.

Nesse artesanato intelectual, na nossa incursão, para Mead a memória é um elemento presente no self, (re)construídas a partir das experiências sociais, pois a mente e o *self* individual se originam no processo social.

Entretanto, no nosso entendimento, na perspectiva meadiana, a memória é social, originária no processo de interação social, pode ser elucidada como uma memória intersubjetiva, como elemento presente no "*self*", que atualiza as experiências mnemônicas no processo interativo com os grupos de pertença do indivíduo, corroborando para formação social do sujeito e a construção da identidade social.

Na nossa inferência, a memória social "*self*" surge em toda ação formativa do indivíduo ao longo de sua vida, por remiscências através de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado nas experiências individuais e sociais, cujos elementos de desenvolvimento do "*self*" dar-se-ão por meio da linguagem, dos gestos significantes e das ações sociais vivenciadas nos grupos.

Deste modo, a memória no processo de interação social do "Eu", do "Mim", com o "outro generalizado" o "*self*" vai sendo constituída pela reflexividade, visando alcançar um nível de consciência, de autoconsciência e não pode ser dissociada da identidade.

Assim, ao explicitar sobre a ambiguidade da consciência, Mead esclarece que posições díspares levarão a diferentes experiências em relação ao objeto, e dependem do carácter visual, da memória imagem, ou da memória e antevisão, sendo que as experiências rememoradas se tornam distintas entre os indivíduos. No entanto, Mead menciona que existem distintos fenômenos que estão sujeitos à natureza do olhar ou decorrentes das experiências vividas.

Contudo, as memórias das experiências vividas permitiriam ao sujeito apreender os distintos pontos de vista dos indivíduos, e que estão conexas com as vivências do indivíduo e ao grupo social em que convive.

Dessa forma, nas reminiscências das interações sociais, o indivíduo procura por meio da memória das experiências sociais um diálogo interno consigo mesmo, do "Eu", do "Mim", com o "outro generalizado" e essa reação é a mesma na mente dos outros indivíduos e acontece intersubjetivamente numa dada sociedade ou grupo social.

Portanto, para Mead, a existência da mente ou da inteligência só é admissível nos gestos como símbolos significantes, por isso que, somente em termos de gestos que advém o desenvolvimento do pensamento, da memória, com um diálogo internalizado do indivíduo consigo mesmo, sendo que a gênese da ação interativa está no gesto.

Assim, Mead explica que a memória internalizada na experiência dos diálogos externos de gestos no processo social é a essência do pensamento. No entanto, os gestos internalizados através da memória são símbolos significantes, e ao evocar através das reminiscências, concomitantemente ocorrem as mesmas atitudes ou reações nos outros indivíduos.

No entanto, essa capacidade de reflexão internalizada torna-se possível pela inteligência do indivíduo. Entretanto, Mead explica que a inteligência é essencialmente aptidão de solucionar os problemas de conduta presente em termos das suas plausíveis consequências futuras e envolve as experiências sociais passadas e a memória como antevisão evocada nas reminiscências.

A concepção de memória como antevisão de Mead, na nossa compreensão, é o artifício de exercitar a inteligência através do ato de evocação das reminiscências de aprendizagens anteriores vivenciadas pelo indivíduo. Essa memória de antevisão é rememorada no processo social, o qual possibilita a organização e seleção da resposta ou reação aos estímulos expressa, intersubjetivamente, por meio da linguagem e das experiências sociais em que o *self* vai sendo constituído.

Assim sendo, para Mead o *self* precisa ser elucidado em termos do processo social e da comunicação, e a memória é considerada como um construto social. Entretanto, na concepção meadiana, o corpo, como tal, não é um *self*. Torna-se um *self* somente quando é desenvolvida a mente, no contexto da experiência social. Sobretudo, no nosso entendimento, articulando ao objeto de tese no processo de formação, a consciência e a autoconsciência do sujeito vão sendo construídas nas experiências sociais.

Nesse sentido, na nossa incursão, as experiências sociais, vivenciadas pelo indivíduo, incorporadas ou rememoradas, encontram-se sucessivamente mediando a respeito do mundo apreendido no presente pela reflexividade da memória antevisão e das imagens mnemônicas do "Eu", do "Mim", com o "outro generalizado" na constituição do "*self*".

2.3.1 A Sociologia da Memória: como objeto, limite e epistêmico

O embasamento epistemológico do estudo da Sociologia da Memória como objeto e ou recurso epistêmico descrito por Paolo Montesperelli foi publicado em 2004; explica o uso do tempo pelos indivíduos e pela sociedade, o que consiste e caracteriza a memória. O autor explica que o referido texto trata de uma definição ampla com um conjunto de argumentos, o que outorga a memória com uma função estratégica: os critérios de plausibilidade, de relevância e classifica as representações do tempo e do espaço, nas relações que o indivíduo mantém com a memória dos membros de um mesmo ambiente social.

A partir dessas reflexões, o Montesperelli (2004) distingue três diferentes funções da memória, considerando como objeto, limite e recurso, sendo a memória um patrimônio do indivíduo.

A memória, como uma propriedade de cada um, manifesta-se em objetos perceptíveis por outros, por meio de histórias, documentos e arquivos. Assim, não só participa da volatilidade de memórias, mas adquire maior estabilidade, torna-se arena de cultura compartilhada de confronto entre diferentes estratégias de legitimação, quadro social, que orienta e reforça memórias individuais.

A memória coletiva é também o resultado da mediação, ponto de cruzamento e interação entre diferentes memórias em que o indivíduo desempenha um papel ativo a partir do momento em que organiza o seu próprio esquema de informações pessoais armazenadas. Ele está explorando como a memória é fascinação individual e coletiva, e ameaça legitimidade e conflito histórico.

A metáfora de depósito e as analogias evocam a concepção da memória como um espaço ordenado, limitado conforme as faculdades mnemônicas do sujeito. Por meio das

reminiscências, o indivíduo pode recuperar algo arquivado na memória. Sendo que, quanto mais amplo e ordenado for o arquivo, mas ambundante será a memória. A partir desse enfoque, muitos estudiosos retratam dos limites da memória para tratar de revelar a capacidade e sua influência na aprendizagem.

No nosso entendimento, as faculdades mnemônicas do sujeito são construídas intersubjetivamente no processo de interação social e pelas experiências sociais. Ao evocar mediante as reminiscências o indivíduo (re) constrói a memória, tornando vigente algo omitido ou ausente pelas rememorações.

Ao enfatizar sobre as faculdades mnemônicas, o autor explica que também incidem nos significados individuais e coletivos, tanto conscientes como inconscientes. Em outros termos explica que recordar, como qualquer atividade cognitiva, é também atribuir significados: tanto no passado como no presente por intermédio da tradição; em direção oposta, quando os processos de significados conferem ao passado um sentido que concorda com as necessidades presentes.

Com isso, Montesperelli (2004) retrata a intensa relação existente entre memória e significado, e as possibilidades de remontar os acontecimentos recordados aos critérios de significados para procurar interpretá-los. Dessa forma, o autor explica que é nesse sentido que a memória se converte em instrumento de interpretação e, por isso, constitui um importante recurso hermenêutico.

Assim, conforme a perspectiva da memória vista como recurso hermenêutico e dos limites da memória, Montesperelli (idem) diz que os erros das recordações podem representar potencialidades úteis para relembrar o passado, para interpretar a si mesmo e para construir a própria identidade.

Recorrendo a esses três pontos de vista da memória como objeto, limite e recurso, pode-se analisar a memória, também podem sofrer implicações metodológicas. As objetivações da memória se referem ao efeito sensato das influências: nas interações oficiais com outras publicações derivadas de oportunidades da “democratização” da memória, que multiplicam depósitos em arquivos.

Dessa forma, ao perceber os limites da memória, o pesquisador deverá estar atento para prevenir distorções, nas entrevistas dirigidas ou não diregidas, comprometendo-se com a fidelidade das informações recolhidas.

Assim, a possibilidade de remontar as recordações e seus limites dos significados subjacentes permite ao investigador afinar as próprias sensibilidades hermenêuticas para captar as opiniões e as atividades do entrevistado.

No que se refere à memória como objeto, pode ser analisada como uma categoria analítica, situada no tempo e no espaço, disseminada pela linguagem nas relações e nas representações sociais.

Ao iniciar a análise sobre a memória vista como objeto, Monstesperelli (2004, p.11) retrata que, em um dos relatos, Voltaire (1775) imagina duas visões controversas sobre a memória para Descartes e Locke. Sendo que a Descartes a memória seria insignificante no plano metafísico, porque todas as ideias se encontram na alma desde o nascimento. Enquanto que para Locke a memória seria muito importante, porque armazena as impressões do sentido. Para Locke, sem memória nada pode funcionar.

A memória é indispensável e abrange campos muito vastos, desde os gestos cotidianos dos indivíduos às normas sociais de toda a coletividade. O interesse pela memória significa, pois, enfrentar um tema crucial por ser um tema polissêmico, cujos significados remetem a valores estratégicos na esfera científica em seu conjunto, por haver percursos de múltiplos significados e interfaces. Montesperelli (2004) explica que Le Goff (2003, p. 106) procura fazer uma distinção entre a memória e a recordação. A recordação como uma memória privada recortada sobre a vivência do indivíduo, sendo a memória dentro dos limites da subjetividade individual.

Segundo Montesperelli (2004), para Halbwachs as recordações individuais são sustentadas e organizadas por uma memória coletiva. Ou seja, por um contexto social que forma parte da linguagem, das representações sociais, do tempo e do espaço. As classificações do objeto e das realidades externas ao sujeito, as relações que o indivíduo mantém com a memória dos demais membros e de um mesmo ambiente social.

Para Monstesperelli, não basta reconstruir a imagem do acontecimento passado para obter a recordação. É preciso que esta reconstrução seja a patir de dados e noções comuns que se encontram dentro de nós mesmos e com os membros de uma mesma sociedade. Só assim podemos compreender como uma recordação pode ao mesmo tempo ser reconhecida e reconstruída (HALBAWCHS, 1949/1996, p.45-46).

Dessa forma, Halbwachs explica que é por essa razão que “não recordamos da nossa primeira infância, porque nossas impressões não se podem aferrar a nenhuma relação se, todavia, não somos seres sociais” (HALBAWCHS, 1949/1996, p 49). Assim, observa-se que para Halbwachs a memória, nessa fase da infância, não nos traz recordação, pois não somos capazes de armazenar as nossas imagens e pensamentos da primeira infância porque, nesta fase da vida, “nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social” (HALBAWCHS 2006, p.43).

Montesperelli (2004) explica, baseado em Maurice Hawbachs, que ao contrário, os fatos e as ideias que nos dão menos trabalho de recordar são dos domínios comuns, pelo menos em alguns ambientes sociais.

Na nossa incursão percebe-se uma articulação epistemológica entre os autores da sociologia da memória e Mead, ao refererir-se que a memória é construída por meio da mediação, no processo de interação social, como elemento essencial para desenvolvimento do self, é social, experienciada nos grupos.

Dessa forma, podemos perceber a memória a partir os grupos sociais, como os autores Montesprelli, Halbwachs e Mead explicam que a memória reflete um pouco de todos, é social, dar-se-á mediante a convivência nos grupos, nas interações sociais e que se pode trazer à mente em qualquer momento a partir da evocação.

Dessa forma, Montesperelli (2004, p. 13) faz uma articulação entre Halbwachs e Jedolowski explicando que "*recordar significa volvera evocar, mediante la interacción social, el lenguaje, las representaciones colectivas, las classificaciones, etc., sea, rectualizar la memoria del grupo social de pertencia*" (HALBWACHS, 1924; JEDOLOWSKI, 1996, p., 20).

Assim, ao evocar a memória o indivíduo, mediante o processo de sua interação social, da linguagem, das representações coletivas, das classificações, reatualiza ou reconstrói a memória do grupo de pertença, cujas bases epistemológicas articulam-se às concepções de Halbwachs, Montesprelli, Mead e Paolo Jedolowski como foi descrito nesses estudos mnemônicos.

2.3.2 A Sociologia e os aspectos sociais da memória individual, coletiva e social

Ao abordar sobre a Memória e a Sociologia, Paolo Jedlowiski (2001-2003) descreve a estrutura básicade um campo tênue como é a memória. A base desse estudo foram dois textos: um em inglês intitulado "*Memory and Socioly: themes and issues*" [11] e o outro "*Memória, Temas e problemas da sociologia da memória no século XX*"[12], ambos os textos oferecem uma visão geral dos temas e questões em torno dos aspectos sociais da memória individual, da memória coletiva e social.

---

[11] Ver: JEDLOWSKI, Paolo The Memory and Sociology: themes and issues. 2001, TIME & SOCIETY copyright © 2001 SAGE (London, Thousand Oaks, CA and New Délhi), VOL.10(1): 29–44 [0961-463X; 2001/03; 10:1;29–44; 017981].

[12] Tradução do Italiano para o Português na Revista da UNICAMP: Pro-posições – vol. 14, N.1(40) – jan/abr.2003.

Nesse sentido, percebe-se que ao se referir às questões supracitadas, do ponto de vista da sociologia, Jedlowiski (2001, p.29) explicita a relevância da discussão da memória e demonstra alguns problemas teóricos que surgem nesse campo epistêmico na contemporaneidade e aponta algumas direções em que eles podem ser mais desenvolvidos no discurso social e na formação individual e identidades coletivas.

Dessa forma, tais entendimentos sobre a memória poderiam auxiliar nas investigações das continuidades e descontinuidades na vida social, bem como os conflitos e os laços culturais existentes no contexto social.

Portanto, para Jedlowiski (2001, p.29-30), a palavra "memória" nos dias atuais, numa linguagem científica, refere-se a um vasto conjunto de fenômenos que não são completamente homogêneos".

No entanto, apresentando outros significados para a memória, o autor explica que em seu sentido mais amplo, a memória pode ser considerada como a capacidade de um sistema (vivo ou artificial) para responder aos eventos, armazenando a informação resultante e modificando sua estrutura de tal maneira que a resposta a eventos subsequentes é afetada por aquisições anteriores.

Em um sentido mais estreito, a memória é entendida como a faculdade humana de preservação de certos traços de experiências passadas e de ter acesso a estas, pelo menos em parte, pela recordação.

Completando essas discussões, Jedlowiski (2003, p.217; 2001, p. 29) expõe que o tema da memória ocupou uma parte considerável da reflexão artística, científica e filosófica do século XX. As razões para esta atenção especialmente são porque todas elas têm uma raiz comum na peculiar constelação cultural e social fornecida pela modernidade: se por um lado, ela provocou a manifestação de um mundo em perpétua mudança, em que as tradições perdem o seu valor e descontinuidade recorrente são gerados, por outro lado, por terem oferecido cada vez mais sofisticados instrumentos técnicos que exteriorizam a faculdade humana de recordação e colocam em questão o seu significado.

Independentemente dessas razões, o que é notável, a partir de um ponto de vista teórico, é que o conceito de memória foi alterado no decorrer do século XX: não só porque o mundo social nos obriga a nos concentrar no presente ou porque estamos acostumados a objetos que, de uma forma ou de outra, nos ajudam a "recordar", mas porque o próprio modelo de memória como um "depósito" de vestígios do passado, um modelo que data, pelo menos, já em Santo Agostinho foi completamente reformulado.

O pensamento contemporâneo concebe a memória não como um depósito, mas como uma pluralidade de funções inter-relacionadas. O que chamamos de "memória" é uma complexa rede de atividades, cujo estudo indica que o passado não permanece tal e qual, mas é constantemente selecionado, filtrado e reestruturado em termos fixados pelas questões e necessidades do presente, tanto nos níveis individuais quanto nos níveis sociais.

Assim, no nosso entendimento, ao articular essa perspectiva da memória na perspectiva de Jedlowiski e Mead, percebe-se que por intermédio desses autores percebemos a memória não apenas como depósito, mas com pluralidade de funções, que para Mead são (re) construídas intersubjetivamente, nas interações a partir das experiências sociais, que são selecionadas pela capacidade de reflexividade do indivíduo, incorporadas no diálogo com o outro generalizado, “Eu” e do “Mim”, nos aspectos individuais e sociais ao longo da vida.

Jedlowiski (2001, p. 30) explicita que filosoficamente falando, o que chamamos de "memória" pode ser descrito como o campo de uma dialética temporal complexa. Enquanto que, por um lado, o fluxo da vida ao longo do tempo produz efeitos que condicionam o futuro, por outro lado, é o presente que molda o passado, ordenando, reconstruindo e interpretando o seu legado, com as expectativas, e espera também ajudar a selecionar o que melhor serve para o futuro[13].

Nesse sentido, Jedlowiski (2003, p.217-218) descreve que o interesse da sociologia pela memória provém do reconhecimento da importância da dimensão temporal nos fenômenos sociais. Assim, o autor explica que tanto as continuidades e descontinuidades da vida social implicam mecanismos de lembrar e esquecer, selecionar e processar o que o passado deixa atrás de si, e a análise desses mecanismos é parte integrante do estudo diacrônico de todo conjunto social.

Além de difundir um caráter multimodal destes mecanismos, que parecem estar presentes nessas discussões sobre a memória, de uma forma ou outra, em praticamente todas as manifestações da vida é, talvez, a razão pela qual o estudo da memória se desenvolveu relativamente tarde em comparação com outras áreas da sociologia.

A sociologia da memória, para Jedlowiski (2001, p. 30), só começou a se desenvolver de forma sistemática na década de 1980, seguindo as trilhas dos estudos pioneiros de Maurice Halbwachs, entre os anos 1920 e 1940. No entanto, o presente contexto parece muito variado: ao lado de um debate teórico em que a sociologia compara e entrelaça-se com várias

[13] Ver Lowenthal, 1985. In JEDLOWSKI, Paolo The Memory and Sociology.: themes and issues. 2001

disciplinas, na pesquisa empírica que às vezes corresponde aos principais problemas sociais que muitas vezes são debatidos pelas comunidades nacionais inteiras.

Dessa forma, o autor explica que as questões sobre os aspectos sociais da memória individual, da memória coletiva e atitudes culturais em relação a memória estão intimamente interligados, mas são parcialmente distintas. Na nossa incursão, o que amplia essa perspectiva de Mead e Jedlowiski é praticamente a ação e as atitudes sociais em que ocorrem intersubjetivamente e pelo exercício dos papéis sociais.

a) Os Aspectos Sociais da Memória Individual

No que se refere aos aspectos sociais da memória individual, foram evidenciados pela primeira vez por Frederic C. Bartlett[14], em 1920, como um dos pioneiros nos estudos da psicologia da memória, que enfatizou a dimensão social da memória individual. Jedlowiski (2001, p. 31; 2003, p.218) relata que Bartlett observou em primeiro lugar que, desde o momento da seleção dos materiais para posterior armazenamento, nossas memórias são sociais à medida em que codificam percepções na base dos seus significados, isto é, na base de uma estrutura de conhecimento do mundo que, por sua vez, é a expressão de filiação ou pertencimento do indivíduo a uma cultura.

Por outro lado, nota-se que, normalmente, Bartlett expõe que as lembranças que as pessoas têm de um determinado evento são influenciadas por lembranças dos outros desses mesmos eventos. Portanto, recordar é constituído e estabilizado dentro de uma rede de relações sociais.

Jedlowiski (2001, p. 31; 2003, p.218) explica que no mesmo período, as ideias semelhantes foram sendo desenvolvidas de forma independente em diferentes países por estudiosos como LevVygotsky, GeorgeH. Meade Pierre Janet[15] , mas foi, sobretudo, o trabalho de Maurice Halbwachs que introduziu essa linha de raciocínio na sociologia. Entretanto, no nosso entendimento, embora Mead não tenha utilizado os estudos da memória como objeto epistêmico, mas em todas suas concepções e em escritos de seus ex-alunos a memória esteja implícita na rede de relações sociais.

De acordo com Halbwachs, cujo sistema de pensamento foi baseado em Durkheim, as memórias de cada indivíduo estão inscritas dentro de “estruturas sociais" que os apoiam e dão lhes significado. Dessa forma, estas estruturas simultaneamente cognitivas e emocionais são

[14] ver Bartlett,1932/1995 . In: JEDLOWSKI, Paolo The Memory and Sociology.: themes and issues. 2001.
[15] Ver Mainesetal, 1983;. Bakhurst, 1990; Paolicchi, 2000. In: JEDLOWSKI, Paolo The Memory and Sociology.: themes and issues. 2001.

constituídas pelas categorias por meio das quais o passado é selecionado, ordenado e compreendido; eles são estabilizados por interiorizar os efeitos das interações sociais e armazenados como um resultado destas interações, sendo repetidos (cf. HALBWACHS, 1925/1994; 1950/1997).

Nesse sentido, Jedlowiski (2001, p. 31) explicita que os quadros sociais da memória são expressos e reproduzidos essencialmente mediante a linguagem e do discurso. E é na linguagem e no discurso, em particular, em que a sociologia interessa pelos aspectos sociais da memória individual, e concentra-se hoje em dia.

O autor enfatiza que, com seu real interesse em uma teoria geral da memória e da mente, a sociologia tem se concentrado na memória como se manifesta em práticas narrativas (NAMER, 1987a), que as pessoas usam em diferentes contextos sociais e, acima de tudo, em entrevistas biográficas ou em relatos autobiográficos. Na prática, esses termos desenvolveram-se em relação aos problemas decorrentes das metodologias e das histórias de vida (BERTAUX, 1981; FERRAROTTI, 1990).

Jedlowiski (2001, p. 31) expõe que os estudos produzidos neste campo são muito amplos para descrevê-los em detalhes. As histórias de vida, o método é usado para estudar questões como identidades e biografias, gênero e gerações, consumo e estilos de vida. Tipicamente, o problema que aparece e surge na pesquisa empírica é o da confiabilidade do que os indivíduos reivindicam para recordar.

No entanto, o autor explica que uma história de vida (ou seja, os relatos que um indivíduo fornece de sua vida ou de parte dela) não é a mesma coisa que uma história de vida (ou seja, tendencialmente reconstrução "objetiva" a partir de materiais, testemunhos são as importâncias externas para a memória do indivíduo em questão). Nesse aspecto, percebem-se os limites da memória relatados nas histórias de vidas; e que diferentemente são as histórias e o movimento da memória arquivada, os depoimentos e os testemunhos.

Nesse sentido, Jedlowiski (2001, p. 31-32) expõe que, como consequência, deve ser destacado que a memória autobiográfica executa funções para o investigador, não como uma mera fonte documental. Cada depoimento deve ser considerado como um texto a ser analisado em vários níveis, para ser entendido hermeneuticamente. No entanto, a verdade fatual do que o indivíduo reivindica torna-se menos importante do que a sua verdade emocional. Sendo que os conteúdos do que é narrado são menos importantes do que as formas em que ela é expressa.

Ou só de fontes autobiográficas proporciona, por um lado, o acesso para a dimensão de "subjetividade", ou seja, a dimensão que atribui ao indivíduo seus atos por interpretar e

reinterpretar os dados de sua existência; por outro lado, é a dimensão da participação do indivíduo nos círculos sociais, em que suas práticas discursivas acontecem.

A dimensão social da memória individual nestas práticas pode ser vista pelo menos de duas maneiras: primeiro na ligação entre o tempo individual e o tempo social. As lembranças narradas tendem a ser organizadas em torno de referências temporais previstas pelo contexto social; cronologias sociais e os da experiência pessoal; e estas, por sua vez, são como regra em um estado de tensão, mas mutuamente reforçam a forma como esse entrelaçamento varia de acordo com o grau em que o indivíduo está integrado em um grupo ou na sociedade como um todo (CAVALLI, CONNICK e GODARD apud JEDLOWISKI, 2003).

Em segundo lugar, a dimensão social da memória é evidente, uma vez que os fenômenos observados são uma narração. A linguagem de uma instituição social é um recurso a priori que ajuda a dar expressão ao ato de lembrar, e o discurso narrativo, necessariamente, ocorre no contexto histórico e social.

Assim, conforme Jedlowiski (2003, p. 219), depois de Halbwachs, foi somente nas últimas décadas do seculo XX que a sociologia voltou a considerar os processos mnemônicos. Inspirando-se novamente na perspectiva halbwachsiana, a sociologia concentrou-se na memória individual que só faz sentido pelas relações com os grupos, inserida em um quadro social, portanto é coletiva e social.

b) Aspectos Sociais das Memórias Coletivas e Sociais

A memória coletiva é uma questão de interesse dos sociólogos. Essa memória, por sua vez, é desenvolvida nos grupos sociais, e cada sociedade humana precisa estabelecer o seu patrimônio cultural e transmiti-lo de geração em geração a seus membros, de modo a preservar-se.

Jedlowiski (2001, p. 33) explicita que a herança cultural preservada por cada sociedade e transmitida de geração em geração inclui conhecimentos especializados, as artes, a linguagem em si, bem como as competências e os costumes.

Nesse contexto, o autor explicita o conceito de "memória coletiva, que tende a ser entendida como um conjunto de representações sociais que dizem respeito à ação do passado, que cada grupo produz, institucionaliza, guarda e transmite mediante a interação de seus membros. Esta definição, Jedlowiski (2001, p. 33) explica que foi proposta de forma mais explícita por Gérard Namer (1987a), retomada de fato por sociólogos em geral, e nos permite

estudar a memória coletiva, concentrando-se tanto sobre o conteúdo e sobre os processos que governam a formação, a preservação e a transmissão.

No nosso entendimento, baseado numa perspectiva meadiana, essa ação ocorre intersubjetivamente e por intermédio dos papéis sociais, em que o indivíduo vai desenvolvendo o *self* a partir das experiências sociais, e os elementos essenciais são o processo de mediação nas interações sociais e a linguagem apreendida e (re) construída nos grupos sociais ao longo da vida.

No entanto, estes conteúdos para Jedlowiski (2003, p. 222) podem envolver eventos e preocupação que tiveram lugar durante a vida dos atuais membros de um grupo social ou eventos relacionados com um passado mais remoto, e podem até mesmo incorporar os mitos fundadores do próprio grupo. Esta memória continua reflexivamente e sobrepõe-se com os costumes, as práticas e as próprias instituições em que a continuidade do grupo se expressa, principalmente, em uma forma não-reflexiva, e executa a função de manter a sensação de uma identidade coletiva nos níveis cognitivos e simbólicos (CONNERTON, 1989).

Nesse sentido, a memória coletiva pode assumir uma forma mais ou menos institucionalizada, objetiva e justificar-se em práticas específicas, em locais de culto ou de artefatos, mas a sua origem e reprodução estão situadas a nível das ações comunicativas que configuramnfiguram a vida social. Essas práticas geram processos e considerações habilmente selecionadas do passado e que podem ser baseadas em critérios consensuais ou ser a causa de conflito.

O nexo entre memória e poder nas relações coletivas foi uma das questões cujas manifestações foram frutos, principalmente, dos eventos históricos do século XX. A principal função de memória coletiva é, na verdade, como Halbwachs (1950/1997) observou tão bem, permitir a coesão de um grupo social e garantir a sua identidade.

Essa perspectiva halbwachiana é de garantia da identidade por meio da memória coletiva e da coesão dos grupos sociais. No entanto, as identidades não podem ser dadas como pressupostos no mundo moderno, determinando a definição dos conteúdos da memória coletiva, pois é um processo conflituoso. As representações coletivas do passado são projetadas para dar legitimidade às crenças da sociedade e inspirar seus projetos, legitimando, assim, as elites que os representam: quanto mais complexa a sociedade, e quanto maior o número de elites competindo para dominá-la, mais o passado se torna objeto de estratégias de tentar impor as representações que se conformam mais com os interesses dominantes.

2.3.3 Debates e Conclusões da Sociologia da Memória

A amplitude de questões e temas que a sociologia da memória enfrenta é muito ampla e requer aprofundamentos constantes para o seu entendimento com outras áreas de conhecimento.

A sociologia da memória se entrelaça com estudos produzidos por outras ciências sociais, que auxiliam nos estudos dos fenômenos sociais desse campo epistêmico por seu caráter multimodal.

Nessa reflexão epistemológica da sociologia da memória podem-se perceber as questões problematizadoras da memória, suas concepções conceituais que superam as visões de "depósito", mas que pode ser entendida como uma memória que é construída e reconstruída por meio da interação social e das experiências sociais, cujas bases epistemológicas são George Herbert Mead. Dessa forma, Jedolowski (2003) afirma que a memória não pode ser um depósito, mas pode ser vista como pluralidade de funções inter-relacionadas.

Ao estudar a sociologia da memória, torna-se necessário compreender a memória numa perspectiva halbwachsiana, meadiana, jedlowiskiana, ao afirmar que a memória excede o nível individual, e que as memórias não são apenas de um indivíduo, uma vez que nenhuma lembrança pode existir afastada da coletividade, do Eu, do Mim, com o outro generalizado, sendo em essência social.

Assim, na nossa inferência, a ação de buscar no presente as reminiscências no processo de formação docente, e sua inscrição marcará o registro de um processo educacional esquecido pela história em Rio de Contas-Ba que vem à tona mediante a memória conservada, a retentiva, lembranças, recordações nas experiências sociais dos sujeitos.

Complementando o entendimento, Montesperelli (2004) explicita com base em Maurice Hawbachs, que, ao contrário, os fatos e as ideias que nos dão menos trabalho de recordar são dos domínios comuns pelo menos em alguns ambientes sociais. Dessa forma, os autores Montesprelli, Halbwachs e Mead concebem a memória a partir da influência dos grupos sociais ou das interações sociais; portanto, é social, dar-se-á mediante a convivência nos grupos e que pode trazer à mente, em qualquer momento, a partir da evocação e reminiscências.

Nesse sentido, numa articulação de saberes mnemônicos, Mead, Montesperelli, Halbwachs e Jedolowski explicitam que, ao evocar a memória, o indivíduo pelo processo de

interação social, da linguagem, das representações coletivas, das classificações, reatualiza, reconstrói a memória do grupo de pertença.

Assim, com base nas discussões supracitadas, compreende-se que a memória pode ser considerada como campo epistêmico, que tem suas diferentes funções estratégicas de estudos, pode ser vista como objeto, limite e recurso utilizando os critérios de plausibilidade, de relevância e classifica as representações do tempo e do espaço nas relações que o indivíduo mantém com a memória dos membros de um mesmo ambiente social.

Essas discussões tornam-se fundamentais para a compreensão do objeto, pois ao estudar a memória no processo de formação das educadoras e educadores riocontenses podemos compreender que no exercício dos papéis sociais da docência ao assumirem a cátedra, as experiências sociais, os espaços sociais e o tempo social da formação do docente não é reflexo de uma formação individual vivenciada na escola, mas de uma formação social que foi desenvolvida ao longo da vida (re) construída intersubjetivamente e nas interações sociais.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o interesse da sociologia pela memória provém do reconhecimento da importância da dimensão temporal nos fenômenos sociais e, consequentemente, poderiam auxiliar nas investigações das continuidades e descontinuidades na vida social, bem como os conflitos e os laços culturais existentes no contexto histórico e social das sociedades.

2.4 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA MEMÓRIA E IDENTIDADE EM PAUL RICOEUR: REMINISCÊNCIAS, MEMÓRIA, IMAGINAÇÃO E ESQUECIMENTO

As discussões de Paul Ricouer sobre a memória, história e esquecimento tornaram-se essenciais para a compreensão do objeto de tese, por evidenciar as reminiscências, os testemunhos, as biografias e autobiografias revelados nas experiências sociais das educadoras e educadores de Rio de Contas e Caetité- BA, de profissionais que assumiram a cátedra educacional das atividades docentes nos municípios supracitados.).

Esses profissionais estudaram na Escola Normal de Caetité e em Rio de Contas, exerceram os papéis sociais como docentes catedráticos, dando grandes contribuições à educação rio-contense, mas permaneceram esquecidos nos documentos históricos da educação. No entanto, essas trajetórias de vida, rememoradas por intermédio dessa tese, ao relatarem eu estive lá, vivenciei essas experiências, tornando presente as narrativas que estava ausente, de sonhos, imaginários e memórias desvendadas como nutrientes da história.

Assim, para melhor compreensão do objeto foi feita uma incursão nas concepções de memória, reminiscência em Paul Ricoeur, ao propor a “chave de interpretação do fenômeno mnemônico, a saber, o poder da memória de tornar presente uma coisa ausente” (RICOEUR, 2012, p. 241). Presença e ausência, anterioridade e representação formam a primeiríssima cadeia conceitual do discurso da memória.

Japiassu (2006, p. 241) explica que Paul Ricoeur foi um Filósofo fenomenologista de formação, preocupado em atingir e formular uma teoria da interpretação do ser; toma como seu problema próprio o da hermenêutica, vale dizer, o da extração e interpretação dos sentidos.

Para Ricoeur (2012, p.241), todo pensamento moderno tornou-se interpretação e elabora uma grade simbólica da consciência, que se encontra na raiz mesma de todas as determinações históricas e espirituais do homem. Ao revisar a problemática hermenêutica, passa a entendê-la como a teoria das operações de compreensão em relação à interpretação dos textos.

Algo essencial no pensamento de Ricoeur é o símbolo que exprime nossa experiência fundamental e nossa situação do ser, e que nos reintroduz no estado latente da linguagem. Por isso, elabora uma filosofia da linguagem capaz de elucidar as múltiplas funções do significado humano. Para Ricoeur, o símbolo nos leva a pensar.

Dessa forma, como a hermenêutica visa decifrar os comportamentos simbólicos do homem, há um “trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente”. O sentido antropológico de Ricoeur leva em conta a contribuição corrosiva da psicanálise freudiana.

Com base nessa afirmativa, Japiassu (2006, p. 241) diz que Ricoeur concebe a filosofia como atividade, uma tarefa ao mesmo tempo concreta, temporal e pessoal, muito embora com pretensões à universalidade.

A obra de Ricoeur (2012) *A Memória, a História e o Esquecimento* enfatiza o tempo e a narrativa sobre a história como uma forma de discurso narrativo. Na realidade, faz uma reflexão sobre o lugar da subjetividade e da verdade na história, acrescentando um novo enfoque da memória e do esquecimento.

Nesse sentido, o autor utiliza da antropologia filosófica para identificação do “ser humano capaz”, não como uma identidade pessoal única, mas, sim, um ser que vive no mundo com outros em diversas instituições.

No nosso entendimento, para Ricoeur a identidade pessoal não é estática, única, mas sim, tal qual Mead, que idealiza a identidade por seu dinamismo, como social e pode ser

interpretada também como exercícios diversificados das representações dos papéis sociais nas instituições.

Dessa forma, para Ricoeur (2012) a presença parece consistir na representação do passado e aparenta ser uma imagem. Representa um acontecimento passado ou uma imagem que pode ser visual ou auditiva.

O autor explica que a memória reduzida à rememoração do passado opera na esteira da imaginação. A memória não foi considerada na apreensão do passado, mas como modo de educação, em razão da memorização dos textos tradicionais que têm má reputação. No método de discurso de Descartes, nada vem em auxílio da memória como função específica de acesso ao passado. Ricoeur (ibid) explica que é na contracorrente dessa tradição de desvalorização da memória, nas margens de crítica da imaginação, que se deve proceder a uma dissociação da imaginação e da memória, voltada para a realidade anterior à anterioridade que constitui a memória temporal por excelência da coisa lembrada.

Portanto, corroborando com Ricouer, as concepções de Mead sobre a imagem e imaginação podem nos auxiliar nesse entendimento, enfatizando que a imaginação é uma informação que ocorre dentro do indivíduo que consiste por sua natureza, separada dos objetos que lhe daria um lugar no mundo perceptual; mas a imagem tem referência representacional para tais objetos. Nesse sentido, a alusão representacional é descoberta na relação das atitudes que respondem aos símbolos da realização do ato experiênciados mediante lembranças e reminiscências.

Assim, para melhor compreensão do objeto foi feita uma incursão no texto de Paul Ricoeur "*Da memória e da reminiscência*", no qual o autor utiliza-se da fenomenologia da memória para explicar a memória e o esquecimento em torno de duas perguntas: De quem há lembranças? De quem é a memória? Ricoeur explica que essas perguntas formuladas dentro do espírito da fenomenologia husserliana enfatizam que "toda consciência é consciência de alguma coisa" (2012, p.23). Partindo desses questionamentos, far-se-á uma incursão da memória individual, coletiva e social no processo de formação da identidade pessoal e social.

Quanto à identidade pessoal, Ricoeur a vê; o que chama de *ipse* não implica qualquer asserção quanto a um núcleo imutável da personalidade, e a narrativa que muda com o tempo é interpretada pelos sujeitos plurais que vivem nos grupos sociais e sofrem tais influências pela convivência. Dessa forma, Ricoeur explica que a filosofia da ação tende a desprezar a dimensão temporal tanto do eu quanto da ação.

Assim, na nossa incursão, percebemos os sujeitos plurais ao usarem as narrativas para expressarem suas histórias de vida, pessoais e sociais, e a influência dos grupos sociais numa articulação entre a memória e as imaginações carregadas de sonhos e representações mentais.

Quanto ao vínculo existente entre memória e imaginação apresentado por Ricoeur (2012) ambas podem ser vistas como uma representação mental que retrata um objeto externo percebido pelos sentidos. A imaginação pode ser compreendida como a faculdade criativa do pensamento pela qual este produz representações ou imagens (*eidõlon*) de objetos (*heteron*) inexistentes, não tendo, portanto, função cognitiva.

Partindo das concepções ricouernianas e meadianas, na nossa inferência, essas representações mentais são perceptíveis ao estabelecerem um diálogo interno do indivíduo consigo mesmo, da memória e antevisão, que foram rememoradas de imagens, ao fazer a seleção pela memória reflexiva poderiam surgir as possibilidades de conhecimentos.

Nesse sentido, existem outras concepções de imaginação, Descartes chama de ideias da imaginação as ideias produzidas pela nossa mente (a sereia), que não correspondem a objetos da experiência. Para Kant, a imaginação é uma faculdade da consciência que unifica e sintetiza a diversidade de dados da intuição, constituindo assim a condição e a possibilidade do conhecimento.

Tradicionalmente, distingue-se a imaginação reprodutiva: que produz imagens daquilo que percebemos e a imaginação criadora: que produz imagens do que jamais percebemos.

A imagem (*eidõlon*) não é cópia de um objeto real, mas seu processo é uma imitação da percepção. Assim, quando se imagina Deus, a imagem que se produz não copia nenhum objeto, mas se compõe de elementos de objetos reais.

Assim, no que se refere à relação da memória com a imaginação, percebe-se uma diversidade de interpretação. Para Ricoeur, a narrativa era considerada mais que um recurso exterior à investigação histórica integrando-a. No entanto, para compreender essa relação ele realiza uma fenomenologia da memória com o intuito de perceber como se dá a sua representação.

Dessa forma, Ricoeur (2012) procura entender o que é o fenômeno mnemômico, pretendendo, a partir daí, realizar a distinção entre o que é simplesmente imaginado e o que é retomado pela memória, daquilo que tenha ocorrido no passado, assinalando a preocupação cognitiva.

Com isso, procura entender os conceitos gregos de *mnêmé* e *anamnés*is, compreendendo este último como uma forma de busca intencional, contrariamente ao primeiro, que assume um caráter de passividade.

Apoiando-se em Edmund Husserl, o autor afirma que se a memória participa do "mundo da experiência", a reminiscência tem a capacidade de "fazer memória", numa perspectiva que torna o homem capaz da rememoração fiel ao passado, "memória feliz".

Esta expressão tem o caráter de um trabalho de reconhecimento que constitui para Ricoeur "o pequeno milagre da memória". Todavia, a memória não está de todo isenta de ser assaltada por obstáculos e abusos. Por outro lado, Ricoeur identifica uma "memória impedida", que deve ser de grande interesse para o trabalho psicanalítico; uma "memória manipulada" sobre crenças e recusas da visão do outro; e uma "memória comandada", ambas decorrentes das formações e distorções políticas e ideológicas da memória.

Para Ricoeur (2012, p.81),

> [...] uma fenomenologia da memória não pode ignorar o que se denomina de armadilhas do imaginário, na medida em que este pôr em imagens que acompanha a função alucinatória da imaginação constitui uma espécie de debilidade, de descrédito, de perda de confiabilidade para a memória.

Paul Ricoeur indaga-se sobre "como explicar que a recordação surge sob a forma de uma imagem e que a imaginação assim mobilizada toma formas que escapam à função do irreal?". A memória continua presa ao passado.

Ricoeur (2012, p.81) busca uma associação dos seus argumentos aos de Platão, para saber se a "fidelidade da recordação consiste numa semelhança do eikon da impressão primeira".

Nesse sentido, ele vai realizar um deslocamento da análise fenomenológica da memória, incorporando outras dimensões como os traumas e a manipulação que certamente resultam de determinações que são da ordem dos esquemas societários, no que ele se aproxima das abordagens que se apoiam na historicidade.

Aqui Ricoeur se utiliza da distinção entre os conceitos de memorização como forma de aprendizagem e a rememoração como a retomada consciente de um fato ou acontecimento, o qual alguém tenha tido a oportunidade de vivenciar.

O autor propõe o uso de técnicas capazes de realizar o estabelecimento de vínculos das ideias com as imagens, lembrando a forma metafórica platônica, só que desta vez a imaginação é que se transforma no "lugar" onde essas marcas se imprimem; "a mnemotécnica que se aplica é a glória da imaginação, da qual a memória se torna um anexo".

Dessa forma, nas conclusões inconclusas do estudo da memória, Ricouer explica que a imaginação, liberada do passado, tomou o lugar da "memória". O passado, enquanto ausente da história, constitui o limite da ambiciosa mnemotécnica, além do esquecimento.

Ampliando as discussões no campo mnemónico de memorização, rememoração, imaginação, memória e esquecimento, a articulação com a memória habitus possibilitaria uma compreensão do processo formativo das educadoras e educadores riocontenses na trajetória educativa.

2.5 AS TEORIAS DE PIERRE BOURDIEU E NORBERT ELIAS: CONCEPÇÕES DE *HABITUS*, CAPITAL CULTURAL E SOCIAL - IMAGENS MNEMÔNICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pierre Bourdieu é um sociólogo francês celebrizado pelos seus estudos na área da educação, apresentando na sua análise como a escola perpetua a desigualdade ao transmitir a herança cultural das classes dirigentes. Procurou elaborar uma sociologia crítica dos condicionamentos da ciência, notadamente dos campos científicos, desses lugares do confronto entre duas formas de poder correspondendo a duas espécies de "capital científico": o social, ligado a ocupações de posições eminentes nas instituições científicas, e um específico, repousando no reconhecimento pelos pares (JAPIASSU, 2006, p.33).

O termo *habitus*[16], originário de longa tradição filosófica, antes de Pierre Bourdieu, era empregado pela escolástica para traduzir a *hexis* de Aristóteles, sendo entendida como dependente da consciência e, portanto, variável, manejável na escala da vontade humana.

Assim, Bourdieu, com base na visão Aristotélica, utiliza o termo *habitus* e não hábito por enunciar algo que se aparenta àquilo que evoca a noção de hábito, mas distingue-se; o hábito é considerado como ações repetitivas mecânicas, automático, antes reprodutivo do que produtivo. Enquanto que o habitus pode ser compreendido, conforme Bourdieu, como "[...] aquilo que se adquiriu, mas que encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes" (BOURDIEU apud BUSETTO, 2006, p. 119).

Como afirma Bourdieu (1983, p.105), lembrando-se da maneira constante a que se refere a algo histórico, que é ligado à história individual, e que se inscreve num modo de pensamento genético, por oposição a modos de pensamento essencialista.

Dessa forma, Bourdieu enfatiza que na "escolástica designa também o termo *habitus* como uma propriedade, um capital". E acrescenta: "[...] E de fato, o *habitus* é um capital que sendo incorporado, apresenta-se com as aparências de algo inato". Portanto, o autor explica que o termo *habitus* serve para ressaltar exatamente que ele "é algo possuidor de uma enorme potência geradora" (BOURDIEU, 1983, p. 104-105).

[16] Ver Áureo Busetto (2006, p. 119)..

Essa potência geradora pode definir o *habitus*, as ações dos indivíduos em um determinado grupo por meio de esquemas de produção de práticas e percepção e apreciação das práticas, estruturas cognitivas e avaliativas que os agentes adquirem pela experiência durável numa posição do mundo social.

Nesse sentido, Bourdieu (1980, p.88-89) explicita a concepção de *habitus* como:

> Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturantes, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor que se tenha em vista conscientemente tais fins, e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, sem ser em nada o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Com base nessa definição, pode-se compreender que as disposições tratadas por Bourdieu, na definição de *habitus*, devem ser entendidas como competências, atitudes, tendências e formas de perceber, pensar e sentir adquiridas e interiorizadas pelos indivíduos em virtude de suas condições objetivas de existência. Portanto, Busseto (2006, p.119) explica que "[...] o *habitus* é profundamente interiorizado e não implica consciência dos agentes para ser eficaz, sendo capaz de inventar outros meios de desempenhar as antigas funções diante de situações novas, adota práticas de acordo com a vinculação social".

Nessa vinculação, as práticas são conduzidas por esquemas inconscientes de percepção, de apreciação do trabalho pedagógico de socialização.

Sendo assim, o *habitus* pode ser compreendido como a materialização da memória coletiva que reproduz, para os sucessores, as aquisições dos precursores, permitindo ao grupo preservar em seu ser; na nossa incursão, o *habitus* só pode ser duradouro a partir da memória incorporada pelo sujeito.

2.5.1 A Memória, o Capital Cultural e Social na Formação do Educador

Enfatizar sobre a memória e a relação com o capital cultural e social na formação do educador pode parecer complexo, como Bourdieu (2002, p. 73) afirma: a "noção de capital cultural" seria como uma "hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar" do sucesso e fracasso na formação profissional das diferentes classes sociais como efeito das "aptidões" naturais, quanto às teorias do capital humano e das titulações obtidas no mercado escolar.

Para poder compreender a relação capital-cultural e social na formação de professores, torna-se inevitável fazer uma incursão na perspectiva econômica dos méritos aparentes de colocar explicitamente a questão da relação entre taxas de lucros assegurados pelo investimento em tempo, familiar, educativo e econômico na formação do professor do capital cultural.

Dessa forma, Bourdieu (2002) relata os desafios do capital social que seriam "o único meio de designar o fundamento de efeitos sociais", em que as ações das relações são visíveis em todos os casos, quando diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital econômico ou cultural.

Dessa forma, percebe-se por meio dos estudos de Bourdieu (2002, p.74) que:

> O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob as formas de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou as realizações de teorias ou de críticas dessas teorias, de problematizações etc e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte, como se observa em relação ao *certificado escolar*; ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

O quadro a seguir sintetiza o entendimento das formas do capital cultural em Pierre Bourdieu nos três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. Esses estados do capital foram articulados ao ponto de vista mnemônico, expresso através de ilustração de imagens, como artesanato intelectual do processo de formação do educador.

Tabela 1: Capital Cultural em Pierre Bourdieu

ESTADO INCORPORADO	Está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação, trabalho de inculcação e de assimilação, custa *tempo* de investimento pessoal pelo investidor. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo; é parte integrante do ser um *habitus.* Pode ser adquirido de maneira inconsciente através da eficácia ideológica, nas reminiscências da memória. (76)
ESTADO OBJETIVADO	É visto pelos suportes materiais, escritos, pinturas, monumentos; é transmissível em sua

	materialidade. Os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe um capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural, produto da ação histórica (77).
ESTADO INSTITUCIONALIZADO	A objetivação do capital cultural sob a forma de diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devido ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte.Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional constituído juridicamente e garantido em respeito à cultura (78).

Fonte: Org. MEDEIROS, SSM Bourdieu (2002)

Nesse sentido, entende-se que, na formação profissional, muitos agentes ou marcos sociais da memória estão envolvidos por intermédio do investimento, o que na nossa incursão podemos compreender como memórias de um capital incentivador dos saberes formativos das experiências sociais incorporadas pelo indivíduo, construídas no processo social como foi expressa por Mead.

Assim esses estados abordados por Bourdieu, no nosso entendimento do campo mnemônico, articulados às concepções meadianas, podem ser entendidos por três pontos construídos socialmente no processo formativo nas interações sociais: 1) uma Memória incorporada intersubjetivamente e que define as atitudes sociais; 2) memórias do capital simbólico ou de um mecanismo de proteção do indivíduo; 3) a memória de um capital institucionalizado.

A primeira, a memória incorporada intersubjetivamente, está ligada ao corpo e implica sua incorporação pelo indivíduo, de valores, *habitus*, princípios, rememorados mediante a linguagem, nas relações pessoais e sociais vivenciadas nos grupos sociais; como diz Bourdieu, é parte integrante do ser, um *habitus.*

Na segunda, essas características mnemônicas das experiências sociais são as memórias do capital simbólico ou de um mecanismo de proteção do indivíduo, expressas pela família, das instituições sociais como a escola, crenças religiosas, do Estado e das políticas públicas que auxiliaram na formação desse capital cultural do educador, cujo processo das

interações simbólicas e sociais poderia ser compreendido na nossa inferência como uma memória protetora e reguladora do processo formativo.

No entanto, como enfatiza Bourdieu, essa assimilação simbólica refere ao capital cultural, produto da ação histórica, no nosso entendimento nos lugares de memória e meios mnemônicos: museus, nos arquivos públicos, nos livros, dentre outros.

A terceira característica da memória de um capital institucionalizado, na nossa incursão, é alicerçada de um *status quo*, de títulos, certificados, diplomas construídos nas experiências sociais expressam um título de capacidade cultural que afere ao indivíduo ou à instituição ou aos lugares de memória; como diz Bourdieu, um valor convencional constituído juridicamente e ou reconhecido socialmente em respeito à cultura.

Ao articular essas concepções de Bourdieu ao objeto de tese, no artesanato intelectual das imagens mnemônicas, na nossa incursão no processo de formação das professoras e professores da Escola Normal de Caetité evidencia um capital cultural, no estado institucionalizado, apresentado pelo diploma de qualificação profissional por meio da conclusão do curso de Professor Primário, o que garante um título de capacidade para assumir a cátedra.

Na perspectiva de Bourdieu (2002, p. 78): “essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional constituído juridicamente e garantido em respeito à cultura” é o que garantirá em capital econômico o capital cultural.

Figura 5:
Diploma de professor primário da escola normal de caetité na década de 1950

ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE --- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

Diploma de Professor Primário

A Escola Normal de Caetité, em vista das provas de aptidão pedagógica nos exames das matérias do curso normal a que se submeteu Snr.ta Clarice Conceição Santos, filha do Snr. Apio José dos Santos, natural dêste Estado da Bahia, nascido em 21 de abril de 1930, graduada em 17 de dezembro de 1950 lhe confere o presente *Diploma de Professor Primário.*

Caetité, 18 de dezembro de 1950

DIRETOR DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

Rodolfita Cruz Vieira
SECRETARIO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ
em exercício

Clarice Conceição Santos
DIPLOMADA

Fonte: Diploma de conclusão do Curso de Graduação Professor Primário
Arquivo: Da autora

Dessa forma, percebe-se mediante essa imagem mnemônica de um diploma na formação profissional a garantia do capital cultural no estado incorporado pelo tempo de trabalho, de investimento pessoal da professora, de seus familiares para alcançar essa titulação; o estado objetivado pela materialização de documentos escritos e sua institucionalização por meio desse diploma, o que garantirá ao portador assumir a docência no Ensino Primário.

Outro aspecto abordado por Pierre Bourdieu (2002), além do capital cultural, apresenta a ideia de pertencimento às instituições escolares, familiares, às redes de relações sociais através de um capital social.

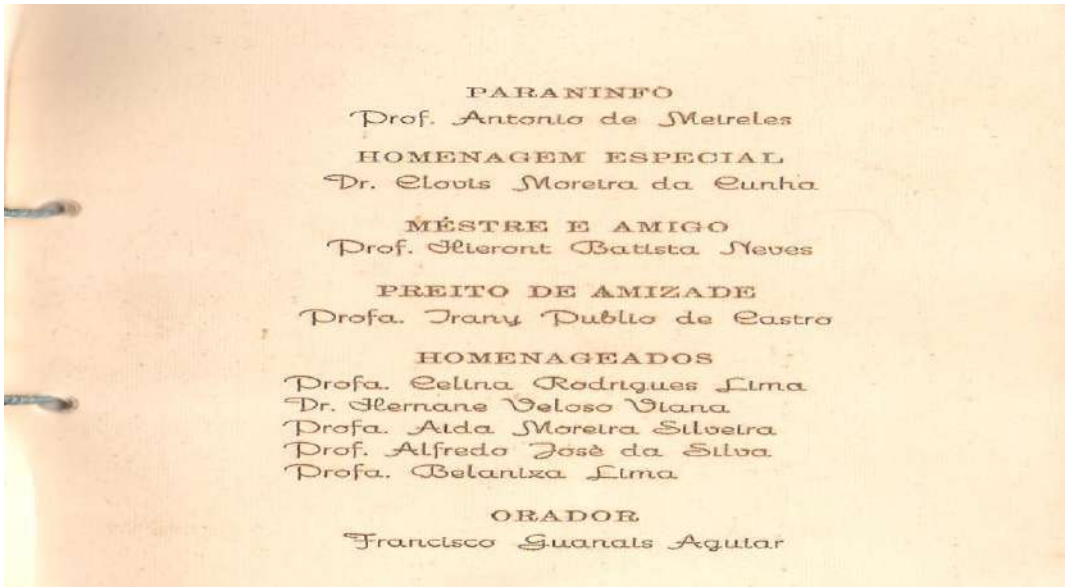
Assim, para Bourdieu, o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento; ou em outros termos a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes [...] unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Nesse sentido, na escola, percebe-se nas relações educadores e educandos, equipes gestoras e professores a durabilidade das inter-relações institucionalizadas e o inter-reconhecimento da viabilidade e utilidade do processo educacional através dos vínculos preestabelecidos entre os agentes envolvidos.

Para Bourdieu, essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico ou econômico e social, porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o (re) conhecimento dessa proximidade no espaço físico, econômico e social, porque são fundadas em trocas.

Essas relações podem ser perceptíveis nos homenageados no convite de formatura de 1950 por meio das imagens mnemônicas do processo formativo, pelo reconhecimento social pelos serviços prestados.

Figura 6: Convite de Formatura de 1950: da Escola Normal de Caetité


PARANINFO
Prof. Antonio de Meireles
HOMENAGEM ESPECIAL
Dr. Clovis Moreira da Cunha
MÉSTRE E AMIGO
Prof. Hieront Batista Neves
PREITO DE AMIZADE
Profa. Irany Publio de Castro
HOMENAGEADOS
Profa. Celina Rodrigues Lima
Dr. Hernane Veloso Viana
Profa. Aida Moreira Silveira
Prof. Alfredo José da Silva
Profa. Belaniza Lima
ORADOR
Francisco Guanais Aguiar

Fonte: Convite de Formatura de 1950 da Escola Normal de Caetité
Arquivo: Autora

No entanto, o volume de capital social que um agente possui depende da extensão da rede de relações que se pode mobilizar, do volume do capital econômico, cultural ou simbólico, e essas interações sociais podem ser vistas no processo formativo.

Esse capital pode ser posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado em função das trocas que instituem os inter-reconhecimentos, onde exerce um efeito multiplicador sobre o capital social possuído com exclusividade.

Nesse sentido, os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível na concentração do capital social, visando obter o pleno benefício do efeito multiplicador, assegurando os lucros.

Assim, percebe-se que nas escolas, pela avaliação institucional, a comunidade escolar pertencente ao grupo ou às equipes gestoras, compostas por todos os segmentos da escola, em

função das trocas dos inter-reconhecimentos, procuraram assegurar as redes de relações úteis, o capital social, pelos benefícios e lucratividades destes mecanismos para melhoria do processo educativo, viabilizando a formação.

Para Bourdieu (1998, p.68),

> A existência de uma rede de relações não é dado natural, nem um 'dado social', constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição [...] mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a produzir lucros materiais ou simbólicos.

Assim, as redes de relações existentes no processo educativo podem ser consideradas como produto de estratégias de investimentos sociais, conscientes ou inconscientes, orientados para a instituição ou para a produção e reprodução das relações sociais duráveis nos sentimentos de reconhecimento, e úteis pelos direitos e lucros materiais ou simbólicos.

Como diz Bourdieu, as relações sociais visam ao lucro e envolvem as trocas que se transformam em signos de reconhecimento mútuo e de inclusão.

Para Bourdieu, a reprodução do capital social é tributária, favorecendo as trocas legítimas e excluindo as ilegítimas, produzindo ocasiões, lugares ou práticas, que se reúnem aparentemente de forma fortuita.

Nas instituições escolares a rotatividade, a inclusão no grupo, provoca implicações no desempenho acadêmico dos educandos, nas dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras, jurídicas e sociais e na reprodução do capital social, gerando muitas vezes conflitos intensos, tributáveis nas dificuldades no processo de formação profissional.

A reprodução do capital social também é tributária do trabalho de sociabilidade, séries contínuas de trocas onde se afirma e se reafirma incessantemente o reconhecimento, e que supõe, além de uma competência específica, (conhecimento das relações genealógicas e das ligações reais e arte de utilizá-las) e de disposição de obter e manter essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços, frequente no capital econômico.

Assim, o rendimento desse trabalho de acumulação e manutenção do capital social é maior quanto mais importante for o capital social, sendo que o limite é representado pelos detentores de um capital social herdado, simbolizado por um sobrenome importante, que não tem que "relacionar-se" com todos os seus "conhecidos", que são conhecidos por mais pessoas, e estão em condições de transformar todas as relações circunstanciais em duráveis.

As imagens mnemônicas arquivadas das educadoras e educadores que estudaram na Escola Normal de Caetité, são perceptíveis de um capital cultural e social incorporado que foi

construído nas relações sociais duráveis, pelos seus princípios, valores de uma educação que vai além do tempo histórico. Articulando as concepções de Ricoeur as professoras elucidam "eu estudei lá, uma escola expemplar, vivenciei essa história" e as perspectivas de Bourdieu de pertencimento, a essa rede de relações dos grupos sociais formativos.

Figura 7: Escola Normal de Caetité na Década de 1920

Fonte: Foto da Escola Normal de Caetité na Década de 1920
Arquivo: Professoras da Escola

Na educação, a acumulação e a manutenção do capital social, quando é herdado, há um reconhecimento do valor dos recursos aplicados, de pertencimento, e possibilita oferecer condições de transformar as relações circunstanciais em ligações duráveis, podendo produzir mudanças atitudinais, pois a confiança e a reciprocidade tornam-se elementos essenciais deste capital social coletivo.

Bourdieu, ao enfatizar sobre o capital social, explica que enquanto não houver instituições que permitam concentrar nas mãos de um agente singular a totalidade do capital social que funda a existência de um grupo e delega-o para exercer a representatividade, graças a esse capital coletivamente possuído, um poder sem relação com sua contribuição pessoal, cada agente deve participar do capital coletivo, simbolizado pelo nome da família ou da linhagem, mas na produção direta de sua contribuição, isto é, na medida em que suas ações, suas palavras e sua pessoa honrarem o grupo, visando defendê-lo em prol do grupo e da concentração do capital social (BOURDIEU apud CARVALHO E SILVA, 2006).

No entanto, quando ocorre inversamente a delegação institucionalizada, que é acompanhada de uma definição explícita de responsabilidades, tende a limitar as consequências de falhas individuais, a delegação difusa, correlata do pertencimento, impõe consequentemente a todos os membros do grupo, sem distinção de caução do capital

coletivamente possuído, sem colocá-lo a salvo do descrédito que pode ser acarretado pela conduta de qualquer um deles, o que explica que os “grandes”, devam, nesse caso, defender a honra coletiva.

Para o autor, esse princípio que produz o grupo instituído com vistas à concentração do capital e à concorrência, no interior desse grupo, pela apropriação do capital social produzido por essa concentração, comprometeria a acumulação do capital. O grupo deveria regular a distribuição entre os seus membros de se instituir como delegado do grupo de engajar o capital social de todo o grupo.

Assim, na visão de Bourdieu, os grupos instituídos delegam seu capital social a todos os membros, mas em graus desiguais, podendo todo o capital coletivo ser individualizado num agente singular que o concentra e que, embora tenha todo seu poder oriundo do grupo, pode exercer sobre o grupo o poder que o mesmo lhe permite concentrar.

Nesse sentido, os mecanismos de delegação e de representação que se impõem, quanto mais numeroso for o grupo, como uma das condições do capital social, pode ocorrer dispersão entre alguns membros, “como um único homem” e ultrapassar os efeitos da finitude que os liga, através do corpo, contendo, assim, o princípio de um desvio do capital social.

A articulação desses princípios e a educação tornam-se desafiadoras. Os mecanismos de delegação e de representações demonstram o desvio do capital social com a centralização de poderes institucionalizados, podendo todo o capital coletivo ser individualizado num agente singular que o concentra, onde diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital econômico e cultural, mas estão unidos por ligações permanentes e úteis.

Na educação, percebem-se as equipes gestoras, que representam um poder institucionalizado, com atribuições diversificadas, articuladores da ação educativa, agregam os recursos, reais ou potenciais, responsabilizados pela instituição como membros pertencentes ao grupo nas relações úteis e duradouras defendem o capital coletivo.

Inversamente, na gestão da escola, quando ocorre a centralização de poderes institucionalizados, o capital coletivo individualizado, por um agente singular, que obtém vantagens desiguais, representa desvios do capital social.

Assim, na escola, os princípios que norteiam o capital social são perceptíveis, as relações úteis e duradouras, a corresponsabilidade do mestre e de seus alunos, os conflitos fazem com que haja o fortalecimento desse capital, expressa a capacidade de estabelecer laços de confiança interpessoal e cooperações com vistas à produção de bens coletivos.

2.5.2 Concepções de Memória e Habitus Social

O entendimento do processo de formação e da construção da identidade social requer uma interface sobre as concepções de *habitus* social na perspectiva de Norbert Elias, como sociólogo alemão, filósofo e médico, foi um dos principais pensadores da sociologia, das ciências sociais e afirma que, desde o nascimento, estamos presos às relações que foram estabelecidas antes de nós e que existem e se estruturam durante nossa vida e pode ser articulado ao pensamento de George Herbert Mead ao referir-se à memória experiência e às interações sociais na formação social do sujeito.

Como destaque, a sua obra combina, de forma admirável, com o tratamento de dados empíricos sobre os pormenores da vida social, a síntese histórica de longa duração e a discussão teórica geral.

A sua perspectiva epistemológica ultrapassa as fronteiras disciplinares clássicas, quando Elias exprime, de forma exemplar, as virtualidades da síntese de conhecimentos com origem nas ciências naturais e sociais, por um lado, e nas diferentes ciências sociais, por outro.

Na obra "*A Teoria Simbólica*", Elias 1994 discute três situações problematizadoras: inicialmente enfatiza o conceito de símbolo, que é equacionado nas suas relações com a linguagem, o conhecimento e o pensamento, articulando, nomeadamente, perspectivas da sociologia, da semiologia e da antropologia cultural.

Outro aspecto apresentado por Norbert Elias, que teve por base uma incorporação de contributos da biologia na teoria social, traça assim a linha de continuidade entre a evolução biológica, conducente à constituição do aparelho vocal humano e o desenvolvimento histórico dos símbolos enquanto padrões tangíveis da comunicação humana.

Finalmente, o estatuto ontológico do conhecimento é reexaminado de forma a permitir a superação de dualismos filosóficos tradicionais, como os que opõem sujeito e objeto, idealismo e materialismo e/ou indivíduo e sociedade, rompendo com tais dicotomias nas relações sociais.

Nessas relações sociais torna-se necessário integrar os polos entre indivíduos e sociedades, pois não podem ser dissociados, superando assim qualquer dicotomia. Assim, no grupo social, para Norbert Elias, não há separação entre o indivíduo e a sociedade,tudo deve ser entendido de "acordo com o contexto; o autor explica que, caso contrário, perdem-se a dinâmica da realidade e o poder de entendimento.

A partir daí, Elias cria o conceito de configuração ou figuração, no qual se pode compreender a dinâmica da realidade social. Entretanto, essa terminologia pode ser aplicada a pequenos grupos ou sociedades inteiras constituídas de pessoas que se relacionam de forma interdependente, enfatizando assim a unidade e não a divisão.

Com isso, enfatiza que a sociologia figuracional surge a partir dele como uma teoria sociológica cuja discussão, na sociedade dos indivíduos, reitera que o corpo é social, não pode ser como algo que pode ser adestrado, regulado. No entanto, salienta as disposições e as trajetórias biológicas da influência interna e externa nas relações sociais.

O autor explica o processo de civilização e evidencia os conceitos de figuração (ou configuração) e o de interdependência, articulando os contextos biológicos e figuracionais e os contextos humanos e sociais. Assim, Elias (BRANDÃO, 2006, p.78) enfatiza que o próprio conceito de figuração deve ser compreendido como o resultado do "[...] entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais", tenham eles direções convergentes ou divergentes, cujo resultado é "algo que não foi planejado nem foi intenção e ações" (ELIAS, 1993, p. 140).

Dessa forma, o conceito de interdependência é inerente ao de figuração, na medida em que se constitui um dos elementos presentes nas relações sociais que, vistas em seu conjunto, são o que Elias chama de figuração. As relações de interdependência entre atores sociais são explicitadas pelo conjunto de relações que os atores tecem entre si, formando diferentes grupos sociais, cada qual com sua dinâmica específica (ELIAS, 1995, p. 177).

Nesse sentido, Brandão (2006, p. 78) afirma que, para Elias, "a concepção histórica defendida não tem uma direção definida a priori, o que a tornaria predeterminada e inexorável". Dessa forma, Elias, em momento algum, "apresenta em suas teorias a visão determinista, [...] invalidando, assim, a possibilidade de conferir um sentido para a história". Portanto, o autor explica que as "[...] transformações sociais significativas somente ocorrem após longos períodos de tempo" 78)página?).

Nessa perspectiva, Elias relata que, ao não admitir um sentido para a história, o cientista social deve ser encarregado de investigar os processos sociais de longo curso (ELIAS, 1980, p. 21-53), pois algumas transformações sociais, e os processos de civilização, só podem acontecer "[...] quando houver um desenvolvimento que abarque várias gerações".

As relações sociais geram interdependência entre as pessoas que fazem parte de toda e qualquer sociedade. Assim, o movimento constante e de dupla direção, nos faz compreender que os processos de civilização das sociedades humanas não se realizam de forma homogênea e retilínea.

Sendo assim, Elias contesta o estado de equilíbrio dos agrupamentos sociais harmônicos, apresentando uma nova forma de compreender e analisar as sociedades humanas. Aproxima as ideias da sociedade vista como um sistema social, o qual quer combater. No entanto, torna-se necessário compreender as diferenças entre as maneiras de analisar a sociedade nas figurações e suas alterações da teoria do processo civilizador.

As estruturas psicológicas individuais e as estruturas sociais só podem ser analisadas como uma inter-relação indissolúvel, formando como expõe Elias: "figurações interdependentes" (ELIAS, 1980, p. 53).

Nesse processo de construção de conhecimentos, percebe-se que Norbert Elias procura superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade na dinâmica das relações sociais, procurando interagir essas terminologias, formando, assim, uma unidade de concepções.

Portanto, ao relacionar esses saberes sobre as sociedades científicas e não científicas Elias adverte que a diferença não é apenas uma questão de acúmulo de conhecimentos das formas de percepção, de pensamentos e de saberes sociais.

Os saberes sociais incorporados durante a vida em sociedade, em Norbert Elias, podem ser considerados de *habitus*. Esses *habitus* sociais seriam as marcas estruturais, o elenco de disposições para o pensamento e a ação que, herdadas ou adquiridas ao longo da formação de um indivíduo, acabam por tomar forma e expressão no trabalho ao longo da vida.

Nesse sentido, Elias enfatiza que o destino de uma nação, ao longo dos séculos, fica sedimentado no habitus de seus membros. No entanto, explica que é algo que muda constantemente, mas não rapidamente, e, por isso, há equilíbrio entre continuidade e mudança.

2.5.3 Debates das Interfaces das Concepções de Memória, Reminiscência e *Habitus*

As concepções de *habitus* em Norbert Elias e Bourdieu são semelhantes no que se refere às ligações teóricas entre indivíduo e sociedade. Entretanto, conforme Bourdieu, o termo caracteriza-se como social e individual ao mesmo tempo, e refere-se tanto a um grupo quanto ao indivíduo.

Assim, a articulação entre as condições da existência do indivíduo e suas formas de ação e percepção, dentro e fora dos grupos, sendo este o próprio sentido da *héxis* aristotélica.

Em vista disso, o conceito de *habitus* pode ser compreendido e articulado às práticas cotidianas, à vida concreta dos indivíduos, com as condições de classe de determinada

sociedade, ou seja, a conduta dos indivíduos e as estruturas mais amplas fundindo as condições objetivas das subjetivas.

Nessa perspectiva, Bourdieu relata que o *habitus* é estruturado por meio de instituições de socialização dos agentes (família, escola, igreja) ou como Halbwachs chama de marcos sociais da memória. Sendo esse um aspecto em que a noção de hábitos possa ser estruturada, pois o *habitus* primário torna-se categoria e valor que norteiam as ações do indivíduo, não como algo estático, mas em eterno movimento, que se atualiza constantemente, em um processo de construção e reconstrução nas relações sociais.

Assim, podem-se perceber as influências da "cátedra" da vida no processo de formação do indivíduo, em que o educador já traz consigo *habitus* primários e valores, à medida que passa a se relacionar com outros grupos nas escolas, universidades e em outros meios; o professor vai desenvolvendo outros *habitus* secundários, mas articulado aos primários, agregando assim experiências desse novo grupo de relações sociais sem perder as marcas.

Partindo dessas discussões, pela própria diversidade de análises como elementos primordiais para o desenvolvimento das ciências sociais, Bourdieu explica que os conceitos e valores individuais, o que poderia ser compreendido como a sua subjetividade, têm influências do lugar de pertencimento que o sujeito ocupa na sociedade.

Numa interface entre Bourdieu e Elias, pode-se compreender que enquanto Bourdieu (1996, p.22) afirma que "[...] os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas", dependendo do lugar de pertencimento do indivíduo e das suas relações sociais. E, o *habitus* sendo social e individual ao mesmo tempo articulado às condições de existência do indivíduo e suas formas de ação e percepção dentro ou fora do grupo, em que a conduta dos indivíduos e as estruturas fundem-se nas condições objetivas e subjetivas. Elias (1994), por sua vez, rompe com a dicotomia e articula a relação indivíduo-sociedade expressando "a sociedade dos indivíduos" pelo caráter de interdependência, enfatizando a relevância da unidade; e que na verdade os *habitus* sociais estão relacionados às escolhas dos indivíduos de acordo com a posição social, o que dependerá do seu destino pessoal, do grupo ou de nações.

No entanto, Elias (1994, p.48) explica que as ações dos indivíduos, as tensões e as oportunidades "[...] desencadearão outras sequências de ações, cuja direção e resultados provisórios não dependerão do indivíduo, mas da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda essa rede humana móvel".

Nesse sentido, conclui-se que as concepções de Bourdieu e Elias se completam, sendo o *habitus*, as ações humanas ou *práxis*, que se definem por meio do movimento, que tem seu

princípio no próprio ser humano, dependendo do agir, que é resultante da deliberação e decisão humana, incorporado pelo ser.

A partir de Elias, percebe-se que as relações sociais geram relações de interdependências entre as pessoas que fazem parte de toda e qualquer sociedade, formando figurações.

Com base nas concepções de memória e suas interfaces, contata-se a necessidade de articulação dos pressupostos apresentados com a história da formação dos educadores em Rio de Contas e Caetité na Bahia, bem como as instituições formadores, suas trajetórias de vida, dos antecessores e sucessores destes docentes para compreensão das contribuições do processo formativo para (re)construção de sua identidade social.

3 BASES EPISTEMOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SIMBÓLICO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL: A CONCEPÇÃO TEÓRICA EM GEORGE HERBERT MEAD E RITA MARIA RADL PHILIPP

As pesquisas sobre a teoria do interacionismo simbólico tornam-se relevantes, na tese, por se compreender que a utilização das concepções microteóricas[17] servirá de base para análise do processo de formação das educadoras e educadores de Rio de Contas-BA, na construção social da identidade da cátedra como profissionais da educação.

Para entender a teoria do Interacionismo, simbólico, foi feita uma incursão nas concepções de George Herbert Mead e Rita Mª Radl Philipp para, a partir daí, analisar o processo formativo, educacional, das educadoras e educadores na cidade de Rio de Contas-BA, bem como as concepções de identidade social. Philipp (1996, p.104) retrata a tradição do Interacionismo, Simbólico, com vistas às possibilidades para explicar os processos, mecanismos de mudanças que intervêm na estrutura das sociedades modernas e aponta dois pontos fundamentais: que o interacionismo simbólico não é uma tradição uniforme e não podemos considerar uma escola ou teoria no sentido estrito; o outro ponto aborda uma linha teórica que segue as premissas básicas de George Herbert Mead, cujos pontos principais das análises da realidade social não constituem objetos expressos das reflexões dos enfoques fenomenológicos.

No entanto, Philipp (1996) retrata que são esses os casos de enfoques, fenomenológicos, de Edmund Husserl e de Alfred Schutz, que centram as estruturas do mundo vital e suas interpretações por parte dos sujeitos; a autora explica que se refere às concepções teóricas sobre a objetividade das estruturas do mundo vital de Peter Berger e de Thomas Luckmann e o enfoque etnometodológico de Harold Garfinkel, teoria que se baseia nas sequências minúsculas da vida cotidiana, para investigá-los como algo estranho e particular dos sujeitos.

Dessa forma, a autora explicita que as ramificações teóricas, específicas da realidade social, não existem por si, independentemente dos sujeitos; sendo que as bases das ações,

---

[17]Ver microteóricas em Philipp (1996, p. 71; 99-104): As concepções macroteóricas conforme Philipp referem-se a teorias sociológicas clássicas: Comte, Spencer, Mill, Marx, Durkheim, Simmel, Pareto, Weber, etc) que possibilitam uma explicação global da sociedade e dos fenômenos estruturais; das formações sociais e processos coletivos das transformações das organizações e instituições, grupos, classes; e estratos sociais da sociedade; e dos conjuntos das mudanças econômicas, sociais e culturais. Envolve as tradições teóricas do marxismo, estruturalismo, as teorias do capitalismo mundial de J. Wallerstein, para produzir posteriormente os enfoques das teorias de sistema para análise das sociedades. As concepções microteóricas para análise das sociedades modernas, contrárias as perspectivas macroestruturais para a investigação elucidam a estrutura social a partir do acesso a realidade social, por meio das relações entre os indivíduos e suas interações concretas do ponto de vista microestrutural, sem, portanto, ignorar as dependências dos sujeitos de suas estruturas objetivas.

intersubjetivas, das pessoas e seus atos são interpretativas e nós adicionaremos os atos humanos, que uma vez são constitutivos para o mundo social.

Nesse sentido, Philipp (1996) relata que essa exposição recorre às ideias básicas de W. J. Thomas, (Teorema de Thomas), que explica o efeito e por que essa tradição é conhecida como paradigma interpretativo, assim como a diferença decisiva com respeito aos enfoques metodológicos individualistas.

Assim, Philipp (1996, p. 105) explica que as ações sociais se compreendem através da dinâmica, específica, das interações entre os sujeitos e as bases de motivo, individuais das pessoas, sendo que esses motivos se coincidem com o objeto e com os resultados das interações intersubjetivas, construídos e reconstruídos.

Para uma melhor compreensão dessa teoria, Philipp (1996) enfatiza que o Interacionismo Simbólico começa com George Herbert Mead, descrito pelo seu aluno Herbert Blumer, que faz interpretações muito singulares do sistema de concepções de Mead e elabora categorias próprias.

A autora explicita que Mead construiu um sistema teórico que, apesar de não ter publicado, foi difundido e publicados pelo seu aluno Morris; em contraposição, clara, ao conductismo de Watson que foi aluno de Mead; entretanto, Philipp (1996) explicita que compreender os enfoques teóricos de Mead torna-se incompatível como sistema teórico de Homans, por estar mais relacionado com o pensamento de Charles S. Peirce, William James e, sobretudo, em Dewey, filósofos conhecidos pelo pragmatismo norteamericano e sociólogos da chamada Escola de Chicago.

Dessa forma, compreende-se que o núcleo das ações sociais, para Mead, reside na transmissão do sentido e significado, ideia compartilhada por Max Weber. Sendo que Philipp (1996, p. 105-106), explicita que as ações comuns dos sujeitos criam ao mesmo tempo um objeto de sua ação comum e precisam de um sistema de significado, intersubjetivamente, reconhecido que permita a transmissão do sentido de forma perceptível e compreensível.

Outro aspecto enfatizado pela autora é que estes significados, intersubjetivos, entre os seres humanos são expressados em símbolos; sendo que esses símbolos, por uma parte, geram as ações sociais e contêm seus significados, como produto dos atos comunicativos e por outra, tem os mesmos significados para todas as implicações da interação simbólica.

Philipp (1996, p. 106) descreve que esse fenômeno é exposto por George Herbert Mead, mediante sua concepção, chave, “gesto significante” ou o símbolo significante, os quais seriam distintos do “gesto simples”. Portanto, a autora explica que o gesto significativo,

enfatizado por Mead, seria o gesto que expressa a ideia, a qual representa e gera, ao mesmo tempo, a mesma ideia de relevância em outros seres humanos.

Os gestos simples servem para condicionar os atos simples, vinculados a situações concretas, assim, um gesto simples se converte em um gesto significante, na medida em que se tenha um significado específico, independente da sua situação. Explicitando melhor, Philipp (1996, p. 106), explica que "[...] um gesto simples se converte em significante, mediante atribuições de significados específicos, uma vez que o geral emerge da participação dos sujeitos nas ações sociais".

Ao explicar a construção de um gesto simples quando se converte em um gesto significante, podemos exemplificar citando o fato de um estudante levantar a mão, em sala de aula, expressando uma ação de desejo de externalizar uma fala e, consequentemente, provocar a interação entre professoras, professores e estudantes já que tem um significado socialmente compartilhado por ser comum a todos.

Dessa forma, os gestos significantes resultam ser socialmente mais úteis se são símbolos linguísticos, por essa razão possibilitam coordenar ações abstratas formalizadas. Philipp (1996, 106) explica que "[...] os símbolos linguísticos nos permitem uma institucionalização paulatina dos próprios atos sociais".

A autora explica que a vantagem dos símbolos linguísticos reside, segundo Mead, em "[...] *hecho de que el indivíduo puede oir lo que dice y de que, al oir lo que dice, tiende a reaccionar como reacciona la otra persona*" (PHILIPP.1996, p.106), no nosso entendimento de Philipp e Mead, o indivíduo poderia ouvir o que diz, e que ao ouvir o que ele diz, há uma tendência de reagir de acordo como as outras pessoas reagiriam. Essa questão ocorreria mediante a linguagem que é comum a todos, pois cumpria a sua função no ato, por ser comprometida com seu significado, e adviria de forma idêntica por todos os sujeitos envolvidos nas interações.

Assim, Philipp (1996, 107) enfatiza que, para Mead, é especialmente importante que o sujeito, mediante o uso de símbolos, possa atuar reflexivamente consigo mesmo e com os demais; entretanto, através dessa afirmativa, Mead explica que existem duas categorias centrais contidas no outro generalizado, "[...] outro generalizado ('*generalized other*') y por otra, el '*I*' y '*Me*".

A autora explica que os sistemas sociais são complexos, pois um atuar social já existe organizado em sistemas complexos, de símbolos significantes, pois referem-se a ações complexas ou a posições que o indivíduo ocupa no grupo na estrutura social.

Nessa perspectiva, são explicitados que os sistemas complexos de símbolos significantes assumem uma maneira de perceber o sujeito por meio do outro generalizado; dessa forma, Mead nos diz que: "[...] *Em el procesode la comunicaciónel individuoes otro, antes que ser él,... El indivíduo puede relacionar ahora puede reaccionar ante sí, como otro generalizado, en la actitud del grupo o de la comunidad*" (MEAD apud PHILIPP, 1996, p. 107). Assim, percebe-se que o processo da comunicação do indivíduo passa a ser compreendido através de suas ações no grupo e na comunidade, do outro generalizado.

Portanto, para Philipp (1996, p. 107), só por intermédio da experiência social de assumir a perspectiva do outro generalizado e de atuar em distintos papéis sociais, o sujeito é capaz de desenvolver a identidade e a reflexividade, capacidade do indivíduo que se constitui de forma intersubjetiva ao longo de um processo durante o qual o sujeito assume a perspectiva do outro "[...] *otro generalizado*"de forma ativa e como é tratada a nível pessoal.

Assim, Philipp explica que "[...] *Mead alude una y otra vez a la importancia del juego de roles en la niñez temprana para el desarrolo del Self y la asunción - que a vez es 'reconstrucción activa' - del otro generalizado*". (PHILIPP, 1996, p. 107). Nesse sentido, ao observar as concepções de Mead, o autor refere-se à importância do jogo de papéis na primeira infância, para o desenvolvimento do *Self* e na reconstrução ativa do outro generalizado.

Tais aspectos, conforme Philipp (1996), são observados pela simples imitação nas reproduções das condutas sociais dos pais, das mães, dos professores, dentre outros. Nesse sentido, a autora explicita que: "[...] *sino durante el jogo de roles mismo, el niño adapta activamente estos roles (otro generalizados) a sus necesidades especiales*" (PHILIPP, 1996, p. 107). A autora explica que a criança se adapta ativamente aos papéis do outro generalizado, de acordo com suas necessidades.

Para uma melhor compreensão, Philipp (1996) enfatiza que Sánchez de la Yncera[18], afirma que as crianças, no jogo das regras, têm uma função própria de cumprir um entrelaçamento de ações organizadas, nas atividades com todos os participantes, representados pelas "regras", que permitirão ao próprio sujeito auto-organizar-se. O sujeito começa a agir, atendendo à resposta global, organizada, do ambiente social a que pertence, sendo precisamente o tipo de organização necessária para que o indivíduo desenvolva a si mesmo em sentido pleno.

[18]Ver Philipp (1996, p.108)..

Mead (2010)[19] afirma que a Mente e o *Self* se formam nos processos sociais e explica que o surgimento do *Self*[20] é construído a partir da atuação dos jogos e das brincadeiras, em que são descritos e apresentados a noção e o funcionamento do outro generalizado.

Nesse sentido, como explica Philipp (1996, p.108), é:

> *[...] obvio que la persona cambia a lo largo de sus as suas experiencias interactivas y que cuenta de hecho con 'tres instancias' distintas. El "I"; el "Me" y el Self" ponen de manifiesto las capacidades potenciales de la persona de ser creativa y espontánea": El "Yo" es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta". La "reacción del 'Yo' es algo más o menos incierto". El "Mi" en cambio es "la adopción de todas esas series de actitudes organizadas...", y representa por tanto una instância social dentro de la misma persona. "El 'Yo' es la reacción del organismo a las actitudes de los otros, el 'Mi' es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo.*

Por meio de exposições meadianas, torna-se evidente que as pessoas modificam as suas experiências interativas nas instâncias distintas - o "Eu", o "Mim"e o Self"; nessas exposições Mead demonstra os potenciais, as capacidades de cada pessoa em ser criativo eespontâneo, sendo que o "Eu" pode ser considerado como uma ação do indivíduo à situação social que existe dentro de sua própria conduta; a reação do "eu" é mais ou menos incerta. O "Mim", as modificações e as adaptações de ações organizadas representam um corpo social dentro da mesma pessoa. O "*self*" é a reação do organismo às atitudes dos outros, o "Mim" é uma série de atitudes organizadas e de outras ações que tomam para si mesmo, mediante a interação social.

Dessa forma, Mead explicita que o *Self* , a Identidade, surge nas interações sociais, nas inter-relações entre "El 'I' y el Me"; assim, torna-se importante relatar, em Philipp (996, p.108), que ao explicar Mead, afirma que as crianças adquirem as experiências sociais no processo contínuo de "*role-taking*", pelo manejo ativo dos papéis que assumem, ao mesmo tempo, reconstroem ativa e criativamente tais papéis e os incorporam mediante o "Me", modificado em sua "*self*", ou seja, atendendo - "[...] *Durante el processo, mismo de la assunción del 'otro generalizado', las exigencias del 'I'", como um processo bidirecional, em que o sujeito adota a postura do outro generalizado* (p.108).

Esse outro generalizado, o (Mim) está à frente da sua própria conduta e a do outro, ao mesmo tempo em que atua de acordo com suas necessidades e impulsos. O ("Y"), mas em

---

[19] Ver: Mead, G.H. A Brincadeira, o jogo e o outro generalizado. Pesquisas e Práticas. Psicossociais 5 (1), tradução: Marília Novais da Mata Machado. São Joao Del-Rei, janeiro-julho 2010.

[20] A tradução do *self* pode ser: si próprio; si mesmo, para Mead o sentido do *self* é identidade como um construto social e incluem os aspectos pessoal e social do "Eu" e do "Mim" e do "outro generalizado".

todo esse processo já inter-relaciona as perspectivas citadas, de modo que a postura do outro generalizado corresponde a uma construção reflexiva, na qual intervêm elementos interpretativos do sujeito; nesse sentido, Philipp (1996) explica a ênfase de Mead:

> La interrelación entre los sujeitos y el nivel estructural de la sociedad, con sus instituciónes en términos de um proceso intersubjetivo de construcción y reconstrucción activa de las normas sociales.El carácter irremediablemente interdependiente de la vida social, coloca sin lugar adudas al sujeto en el centro de las acciónes sociales de todos los niveles estructurales, desarollándose estos más en el plano de "face to face relations" o en el plano de las relaciones institucionalizadas, incluso altamente formalizadas (p.109).

Essa inter-relação entre os sujeitos e os níveis estruturais da sociedade com suas instituições, dar-se-á mediante uma interação, intersubjetiva de construção, e reconstrução das normas sociais; nesse sentido, a autora explica que o sujeito é o centro das ações sociais em todos os níveis para o desenvolvimento "face a face" e no plano das relações institucionalizadas.

Dessa forma, com base nas exposições de Philipp (1996), esse universalismo da concepção meadiana compreende a comunicação como princípio de organização da sociedade, "[...] *es enclava con pleno realismo en una vigorosa comprención de la praxis social desde la posición del sujeto agente de afronta problemas valorativos en situacións particulares*" (SÁNCHEZ DE LA YNCERA apud PHILIPP 1996, p.109)

Nesse contexto compreende-se, através das análises de Philipp (1996, p.109), que nem todas as teorias que se identificam com o "paradigma interpretativo" chegam a uma construção, intersubjetiva, em termos estritos da interação; em especial os teóricos como Herbert Blumer que culminam com o "Interacionismo simbólico", que foi aluno de George Herbert Mead, se insere às vezes, em demasia, nas capacidades interpretativas individuais, durante os atos interativos, que se expressam nas suas três premissas:

> 1) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas em función de lo que éstas significan para él;
> 2) [...] el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo;
> 3) [...] los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo, desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su passo (BLUMER apud PHILIPP/RADL, 1996, 109).

Essas premissas podem refletir as capacidades dos elementos interpretativos e individuais durante os atos interativos, em que o sujeito, intersubjetivamente, constrói e

reconstrói as normas sociais, buscando os seus significados para as ações mediante interação social do "Eu", do "Mim", do "*Self*", do "outro generalizado".

No nosso entendimento, essas premissas explicam que o ser humano orienta suas ações em decorrência dos seus significados. Sendo que esses significados surgem como consequência da interação social, podendo ser manipulados e modificados de acordo com os subsídios interpretativos desenvolvidos pelo indivíduo ao confrontar-se com os acontecimentos, desvendando os caminhos do processo social intersubjetivamente.

Assim Philipp (1996, p.110) explicita que na perspectiva interacionista o sujeito constitui o seu mundo e a si mesmo, socialmente a nível intersubjetivo; sendo que as normas e valores sociais se incorporam por meio do outro generalizado, de acordo com os significados construídos e reconstruídos nas interações intersubjetivas, em que os esforços do sujeito, em manter sua identidade, são exigências do processo social.

Philipp (1996) afirma que Mead elucida, de forma parecida, que a teoria psicanalítica de Freud, da quase impossibilidade do sujeito de participar ativamente das interações sociais, com a qual chega a uma interpretação totalmente diferente de Parson, sobre o papel do sujeito na estrutura social; é conhecido que Talcott Parson assimila a ideia freudiana sobre os processos de interiorização, mas efetuando uma interpretação muito rígida e valorizada deste mecanismo da personalidade humana.

Assim, para melhor compreensão dessa perspectiva, Japiassu (2006, p. 117) descreve que o funcionalismo Talcott Parson, nas ciências sociais, pode ser compreendido como uma concepção metodológica, que interpreta os fenômenos com base na função que exercem num determinado contexto, e não como manifestação de uma essência; nessa concepção, os fenômenos mentais podem ser compreendidos a partir de sua função e de sua significação interna, independentemente de seu suporte material. Ao se oporem às "teorias da identidade", afirmando que o cérebro e a mente são uma única e mesma coisa, defende-se (no plano metodológico) a separação entre os "atos mentais" e seu suporte material.

Ao analisar o ponto de vista de Freud, Philipp (1996, p. 110) explica que por essa razão se esquece das nossas tentativas e o aspecto chave do sistema teórico freudiano, que: "[...] *consiste en que una personalidad, "sana", tiene que ser capaz de manter un equilíbrio propio entre as exigências del "Ello" ("Es") y del "Super -Yo" ("Über-Ich"), actuando precisamente "Yo"* (Ich).

A sobrevalorização em termos estritos de uma interiorização rígida das normas sociais impede a Parsons a contemplação de um papel mais construtivo e ativo do sujeito na construção das ditas normas sociais.

Philipp (1996) explica que, segundo Mead, as características do "*Y*", "*Me*" y *Self*" precisariam de maiores esclarecimentos; sendo que, percebe-se através dessas abordagens o caráter peculiar de sua obra, de ser essencialmente notas para lições magistrais oralmente expostas – encontra-se, portanto, uma explicação definitiva, sociologicamente, útil nas construções conceituais *de identidade sociale identidade pessoal* deErving Goffaman. Esse teórico alega que o termo "personal identity", por ele descrito, faz referência à dimensão do tempo que abarca as experiências biográficas singulares, assim como uma combinação de propriedade exclusiva do indivíduo (como por exemplo as características do fenótipo e psicológico). O sujeito se comporta dessa maneira, como se fosse diferente de qualquer outra pessoa. Dessa forma, Goffaman explica que "com aspecto, a identidade pessoal tenho em mente só as das primeiras ideias: signos positivos ou sinais de identidade e a combinação única de aspectos biográficos que chegam a ser atribuídos ao indivíduo com a ajuda desses sinais de sua identidade.

A partir desses enfoques, percebe-se a necessidade de fazer um esclarecimento no que se refere à dimensão biográfica. Essa elucidação para Philipp (1996) foi feita a partir da noção básica do processo comunicativo, já que a mesma permite que os motivos da interação se antecipem, com os quais se faz possível posteriormente um controle das ações.

A partir daí, segundo Philipp (1996, p.111), torna-se explícito que a identidade pessoal do indivíduo é objeto de definições por parte de outros sujeitos que se atribuem como "*singularidad aparente*" (*phantom uniqueness*)[21], em que as ações interativas concretas são expressas por Habermas.

Goffman desenvolve o conceito de "*social identity"* que aponta a dimensão horizontal na qual inclui todos os papéis que desempenha um indivíduo, explicitamente em um dado momento, contemplando ao mesmo tempo sua participação em sistemas de interação diferentes. Mediante a identidade social uma pessoa se apresenta como se fosse igual às demais, como se adaptasse a todas as normas sociais.

Assim para poder continuar participando de atos comunicativos, o sujeito não pode se deixar absorver, de forma total, pelas normas sociais, mas precisa respeitá-las, simplesmente. Nesse sentido, Goffman contextualiza o (*phantom normalcy*)[22] os estigmas de hoje não são resultados de proibições antigas e religiosas, mas de uma demanda de normalidade, e tratar alguns membros como iguais.

---

[21] Ver Philipp (1996, p.111) sobre esse termo "*phantom uniqueness*" significa unicidade e singularidade.
[22] Ver Philipp (1996, p.111) A concepção " *phantom normalcy*" significa normalidade Habermas (1967).

Dessa forma, Philipp (1996, p.111) diz que Goffman explica o conceito da identidade social que nos permite considerar a estimativa. “O conceito de identidade pessoal nos permite considerar o papel de controle da informação e o manejo dos estigmas; a ideia da identidade do “Eu” nos permite considerar o que o indivíduo pode sentir, em torno, aos estigmas e seu manejo” (GOFFMAN, apud PHILIPP,1996, p.111).

Nesse sentido, a autora explicita que uma pessoa tem a identidade do eu, como uma capacidade reflexiva e criativa, quando é capaz de manter um equilíbrio, entre a idade pessoal e a idade social, de tal maneira que se apresente por um lado como se fosse único e por outro como se fosse igual aos demais.

Para Philipp (1996, p.111) se evidencia que a tradição do Interacionismo simbólico se estima em desempenhar um papel, não é um feito exclusivamente exterior, sendo que a interiorização, e o modo de realizá-la, depende da existência de uma distância entre os papéis com os quais os sujeitos se enfrentam. A identidade como categoria social representa um ato criativo e reflexivo que se conforma em cada situação concreta, tanto em relação com as expectativas sociais, como com as diferentes identidades dos respectivos participantes desses atos.

Nessa perspectiva a identidade significa, precisamente, o esforço do sujeito para realizar ações comuns, que se manifestam através das interrelações entre as necessidades e expectativas que aparecem em uma dada situação, nas participações interativas anteriores e posteriores.

Assim para criar a identidade supõe, portanto, que em uma situação interativa atual, o indivíduo tem em conta, tanto o que os demais participantes esperam dele num ato comunicativo, bem como, suas experiências biográficas anteriores; nesse sentido, em outras palavras, Philipp (1996, p.112) explica que a identidade tem que ser basicamente criada em situações com expectativas variadas e divergentes. Das ideias esboçadas anteriormente, resulta, claramente, que a teoria interacionista postula a capacidade do indivíduo em atuar em papéis que são básicos para os sujeitos, e que diferem totalmente dos critérios parsonianos.

3.1A EDUCAÇÃO COMO INTERAÇÃO SIMBÓLICA

Ao analisar a concepção de educação em Mead, percebe-se que o autor não faz uma separação entre educação e ciência, pois possui uma articulação histórica no processo de interação social. Sendo que a ciência, teoria do método, é essencialmente educação.

Para Philipp (1991, p.7) há um conceito interativo de educação; em contraposição há um conceito intencional e unilateral por parte dos elementos que representam unicamente o contorno social (planos de estudos, legislação, professor etc).

Ao referir-se sobre a educação como interação simbólica, Philipp (1991, p.7) afirma que a educação como ação social é conceitualizada como uma ação comunicativa entre os sujeitos em contraposição a um conceito de ação social racional com respeito a fins na perspectiva weberiana.

Assim, Philipp (1991) enfatiza 02 aspectos a serem considerados nas concepções habermasianas:

1) A ações-técnico-instrumental-estratégicas;

2) Ações comunicativas pertencentes ao âmbito do trabalho instrumental e social.

Assim, esses construtos sociais, para Philipp (1991), precisam ser esclarecidos, pode-se conceitualizar a educação como ação, imersa no campo social. Nesse sentido, essa ação educativa tem que se submeter às regras intercomunicativas do mencionado âmbito social e que são diferentes das regras do domínio técnico. Esta argumentação dos atos educativos, para a autora, pode ser simbolicamente mediada.

Dessa forma, o conceito da educação como ação social, para Philipp (1991, p.7), deve partir da base de que a ação educativa forma parte do conjunto das ações sociais. No entanto, a autora utiliza as concepções de Durkheim para definir a educação, sendo elucidado da seguinte forma:

> Educação significa a influência da geração dos adultos sobre aqueles que não são ainda suficientemente maduros para a vida em sociedade. A educação tem como objetivo de despertar e promover nas crianças uma série de forças físicas, mentais e morais, que a sociedade política em sua totalidade e no contorno cultural, respectivo para o qual está predeterminado (DURKHEIM apud PHILIPP 1991, p.7).

Philipp (1991) descreve que a ação educativa é uma ação social. Portanto, a ação educativa tem que cumprir uns objetivos sociais, (demandados pela sociedade como totalidade no conjunto do contorno cultural direto). Sendo que, em outros aspectos, elas estão implicadas às gerações de adultos como também das crianças que não são maduras para a vida em sociedade.

Os adultos desenvolvem uma influência sobre os jovens e os jovens atuam baseados no comportamento dos adultos. Com sua precisão, Durkheim nos expõe uma relação clara entre a sociedade e a educação.

A educação tem que cumprir uma função social. Em segundo lugar, que a caraterística da ação educativa tem sua intencionalidade, que se conforma em torno das relações existentes entre os indivíduos envolvidos nesse processo.

Para Philipp (1991, p.8), com base no fio condutor das discussões, a autora explica que Durkheim define a educação como ação social, com fins intencionais e unilaterais por parte dos adultos. Sendo que, como contraponto, na visão durkheimianas para Philipp (1991), não percebem a educação como interação social entre os indivíduos, que consideraram os atos, suas expectativas, pensamentos como define Marx Weber através das concepções da ação social.

Assim, Philipp (1991) explica o sentido de ação social na perspectiva weberiana, "[...] una acción es social en tanto, que em virtud del significado subjetivo que lhe confiere, el individuo (o individuos) que actuam tiene em cuenta el comportamiento de los demás y, de este modo, queda orientada en su transcurso" (Weber apud PHILIPP. 1991, P.8).

Dessa forma, a autora explica que Weber concebe a ação social como "interactuar social", durante a qual os indivíduos se baseiam nas ações dos outros indivíduos dando-lhes um sentido, um significado subjetivo, aos mesmos, que por sua vez orientam as suas ações.

Ao descrever sobre a ação social, Philipp explica que parte de um caráter específico comparado a outros tipos de ações humanas, sendo, a ação educativa suscetível de ser classificada, assim como uma ação social.

Portanto, vale salientar, que as concepções de educação na perspectiva do Interacionismo Simbólico baseada nas concepções philippianas conduzem as perspectivas weberianas da ação social, em que procura definir a ação social racional com respeito aos fins e a ação social como uma ação comunicativa.

Dessa forma, ao definir a ação social com respeito aos fins, Weber utiliza o termo de racionalização para apresentar uma análise especial da ação social como fins ou estratégias para definir as atividades econômicas capitalistas, das relações sociais regidas pelos direitos privados burgueses e da dominação burocrática, da ampliação dos âmbitos sociais nos quais se implantam cada vez mais esses tipos de ações racionais.

A partir dessas concepções weberianas, de tentativa de explicitar as mudanças sociais no seio da sociedade tradicional, industrial capitalista, fazendo uma análise crítica dessas concepções apresentando-se os riscos, conflitos e perigos capitalistas.

A questão enfatizada nesse processo para Philipp (1991, p.9) são os feitos educativos como ação social que se pode conceituar como ação racional, nesse sentido, ou ao contrário

haveria de admitir para o âmbito das ações sociais um tipo de ação diferente e, portanto, um conceito de educação diferente do conceito racional de fins.

Nesse contexto, ao retomar a definição de Durkheim, pode-se perceber a existência de intenções ou influências que se concebem como unilaterais e cujos fins residem em "despertar e promover nas crianças uma série de forças físicas, mentais e morais que a sociedade exige deles". No entanto, pode-se enfatizar que a ação educativa é racional com respeito a seus fins.

Portanto, a racionalidade supracitada, segundo Weber, se implantará cada vez mais nos âmbitos sociais, tais como: no tráfico social, etc.... se refere só no sentido estrito da palavra como afirma Habermas, nas situações em que seja preciso uma correta ou conjunto de estratégias e as adequadas utilizações de tecnologias.

A ação social como ação comunicativa, para esclarecer que a ação social não pode ser concebida como ação social com respeito a fins, partindo sobre todo o campo das relações sociais entre os sujeitos, nos baseanos nas distinções Habermasianas:

a) As ações técnico-instrumental-estratégicas
b) Ações comunicativas

Nesse contexto, ao fazer essas afirmações na perspectiva habermasianas distinguem fundamentamente do atuar humano, que é o âmbito do trabalho instrumental "trabalho, mais em um sentido estrito trabalho-instrumental". No âmbito social da interação.

Segundo Habermas, o campo do trabalho instrumental se caracteriza por ações sociais e estratégicas que são racionais enquanto os fins que percebem.

Nesse âmbito predominam regras técnicas e prevalecem interesses epistemológicos técnicos, "ou seja, de domínio". Sem embargo, no campo das relações sociais evidenciam-se ações sociais que são comunicativas, já que através delas se criam o conteúdo de significado e objetos do atuar social " que não são entidades fixas ou preconcebidas".

Os fins desses últimos atos residem nos próprios sujeitos, assim como nas soluções dos problemas práticos da vida, e, portanto, destacam nesse campo regras intercomunicativas, já que o que se pretende é entender-se " ou em seu caso chegar ao consenso", em torno aos significados atribuem os indivíduos aos atos (Habermas, J.1975, p. 1981-1969, eds originales).

Segundo essas distinções a ação educativa seria uma ação comunicativa pertencente ao campo da interação social (o qual dá a entender incluso da citada definição de Weber sobre a ação social).

Sem o ânimo de repetir, no presente contexto, os já amplamente conhecidos argumentos sobre a aplicação de um conceito de racionalidade com respeito a fins no campo das ações sociais.

As críticas alferidas por parte de Marcuse, (Adorno, Horkheimer) quisera simplesmente marcar que efetivamente esse tipo de ação supõe um domínio por parte do atuante, bem sobre a natureza ou sobre a sociedade, tal conceito de ação educativa implica, assim mesmo, uma relação quando mesmo assimétrica entre o educando e o educador. (ou entre aluno e professor).

O domínio do homem sobre o homem (por utilizar a famosa formulação de Marcuse) no sentido de cumprir uns fins unilaterais, em outras palavras se a questão educativa se reduz às aplicações corretas ou incorretas de estratégias, o que se faz no fundo é a instrumentalização do educando que se concebe a relação educativa como relação sujeito-objeto.

Dessa forma, Philipp (1991, p10) explicita que a ação educativa pelo menos hipoteticamente de umas reações por parte do educando, que ´por sua vez repercute na maior ou menor medida nas ações do educador, o qual não quer dizer que durante certos momentos não tenha também lugar no transcurso da ação educativa. A ação técnico-instrumental ou ações racionais perpetravam fins. Como exemplo poderemos citar a ação de esquentar a comida, fechar uma janela ou abrir uma porta, manusear um livro).

3.2 A EDUCAÇÃO COMO INTERAÇÃO SIMBOLICAMENTE MEDIADA

A ação educativa para Philipp (1991) é vista como uma interação social e cujos transcursos os indivíduos, imersos nessas situações, tratam de transmitir e trocar os significados ou suscitar reações.

Nesse sentido, o objetivo do seu atuar comum, que é a citada ação comunicativa, para realizar a transmissão dos significados dos atos sociais necessitamos de um meio que seja comum a todos os participantes no processo social. Em outras palavras, os símbolos que sejam conhecidos por todos e que possam cumprir com a mencionada função de transmitir um significado determinado em situações sociais.

3.2.1 O Símbolo Significante

Ao descrever sobre o sistema de símbolos comuns mais evidentes que conhecemos é a linguagem. A linguagem que representa um sistema de símbolos linguísticos significantes faz

possível a transmissão dos significados na interação e com ele permite realmente que a dita interação tenha lugar, mesmo que, embora devemos destacar que o ser humano dispõe também de outros sistemas simbólicos que desempenham um papel importante nas interações sociais, tais como: a música, a arte e os gestos não verbais.

Philipp (1991, p11) afirma que é preciso que os símbolos sejam significantes para coordenar as ações complexas. Fato este especialmente destacado por Mead, que explicita que o símbolo significante se refere àquele gesto que representa a ideia e gera ao mesmo tempo essa mesma ideia em outros seres humanos.

Dessa forma, Philipp escreve que, o símbolo significante, torna-se possível o atuar reflexivo, consciente de si mesmo e pode ser compreendido de maneira idêntica pelos sujeitos implicados na interação pelo feito de ter um "caráter de significado comum". O qual sente a base para poder transmitir através desses mesmos símbolos conteúdos muito específicos.

3.2.2 Diferentes Níveis da Comunicação

O sistema linguístico serve por um lado para abortar informações; mas, por outro, para indicar perspectivas particulares do orador, em respeito a essas informações, objetos, conteúdos, situações, pessoas, etc.

Ao analisar os diferentes níveis da comunicação, Philipp (1991) descreve que Watzlawick (Watzlawick e outros. 1967) explicita que em relação com esse fenômeno do "aspecto de conteúdo" e do "aspecto de relação", aos que Habermas denomina "aspecto proporcional" e "aspecto locutivo" respectivamente (Habermas. J. 1975. p.28 sigs.). Precisamente estes aspectos da linguagem fazem que seja possível "metacomunicação" (Watzlawick e outros 1967. Habermas. J. 1975). Assim, pode-se refletir sobre o conteúdo emitido e o que passa na comunicação.

Dessa forma, na ação educativa trocamos constantemente significados para provocar ações e reações e relacionarmos a nível simbólico ante estes estímulos, é querer dizer que orientamos nossos atos mediantes símbolos que em sua maior parte são linguísticos. Ainda que, muito frequentemente, tentamos transmitir também os significados através de gestos não verbais, por cujos motivos devemos conceituar a ação educativa como uma interação simbólica.

Portanto, torna-se necessário enfatizar que os signos símbolos significantes, ainda que transmitam um significado geral, exigem a perspectiva especial de cada qual, com respeito a

esses significados, feito este que Habermans havia mencionado anteriormente, “aspectos de relação”.

Nesse sentido, isso quer dizer que na situação interativa se produz um processo ativo e reflexivo entre as pessoas envolvidas. É dizer que a interação precisa sempre de um acordo situacional sobre seu conteúdo que tem que ser compartilhado entre os mesmos participantes.

Assim, se isso não for viável (por exemplo: o aluno não compartilha as definições do professor), o sujeito pode tentar introduzir sua perspectiva, redefinir a situação e promover uma ação em comum para chegar a um acordo, ou caso não seja possível, abandonar a situação comunicativa por diferentes vias pessoais, ou a nível do pensamento, não seguir prestando atenção etc..Nesse último suposto é obvio que os estímulos emitidos por parte do professor (professor, educador ou pai...) não chegam ao educando e não produzem por conseguinte a nenhum afeito ou reação.

Nesse sentido, este exemplo nos indica, provavelmente, que a ação educativa é sempre conceitualizada como interação, já que, por menor que seja, geralmente existe uma margem para a intepretação e definição dos significados emitidos, para o educando (crianças e alunos...). Na realidade, poucas situações sociais nos presenteiam ou se apresentam como situações ou “instituições totais”. O sentido proposto por Golffam (1984).

3.3 EDUCAÇÃO E MARCO INSTITUCIONAL

Ao abordar sobre a educação Philipp (1991,12) discorre que as ações educativas têm um marco institucional na família, na escola, que delimita as ações educativas estabelecendo fins, cujas realizações têm que garantir os processos educativos concretos. Assim, dentro de uma instituição com um elevado grau organizacional, os atos educativos transcorrem entre indivíduos e, portanto, são interações que, de alguma maneira, oferecem uma margem para interpretações e atuações próprias dos indivíduos.

Nesse sentido, por menor que seja, posto que, poucas instituições são classificadas como instituições totais no sentido descrito por Goffman (Goffman apud Phillip 1991, e Silva, 2013), antes mencionado, e muito menos as educativas. Ainda assim, trata-se de situações de comunicações realmente ideais. É dizer, simétricas, aparece quase sempre na interação educativa, alguma possibilidade para que a pessoa possa introduzir sua perspectiva especial.

É mais incluso um conceito de educação que parte de maneira planificadas e aberta de fins unidimensionais e que, por sua vez, concebe o aluno como um mero instrumento, tem que ter presente que nem todos os aspectos das instituições educativas são controláveis, sobre

todas as influências recebidas fora da instituição. Isto é, não se pode controlar todos os âmbitos da vida de uma pessoa.

3.4 A EDUCAÇÃO COMO INTERAÇÃO SIMBÓLICA E COM INTENÇÕES RECÍPROCAS

Contudo, a partir da base em que o transcurso das ações educativas se transmite e os significados e informações mediantes símbolos significantes que passem o mesmo significado geral (eles têm o mesmo significado) para todos os envolvidos, supõe-se que esses mesmos símbolos têm que ser adaptados às situações específicas e podem ser modificados, sendo construídos nas comunicações.

Os sujeitos adaptam e criam seus significados concretos e específicos para a situação educativa, e estes significados têm de ser compreendidos e compartilhados tal e como temos visto por educador e educando.(

Ao falar de educação, nesses termos, se exclui uma concepção instrumental e técnica da mesma, pois precisa o educando como sujeito e como parte ativa desse processo que também pode emitir suas definições de significados, e, por consequência, suas ideias desejos, necessidades, etc.

Tanto o educador como o educando reage e interage a essas ações, tendo em conta as ações e significados dos demais. Isso significa que mesmo num sentido hipotético, pode partir de intenções recíprocas e não de intenções unilaterais por parte do educador (DUKHEIM).

Deve se notar que enquanto o educando está disposto a aprender, o educador se submete igualmente a um processo ao final, não permanece o mesmo em virtude das transformações com os saberes.

Em suma, mediante suas experiências na situação educativa, serão operadas mudanças estruturais na sua personalidade provocadas pela interação educativa.

Assim, Philipp (1991) propõe uma concepção interativa de educação, supondo postular das funções inter-relacionadas dialeticamente entre si, como constituídas do processo educativo socializador.

a) O aspecto social que alude à perspectiva da sociedade, desde um ponto de vista da utilidade da pessoa adulta como membro funcional da mesma;

b) O aspecto pessoal que contempla o ponto de vista subjetivo da pessoa que se apresenta de maneira única e íntegra em todos os sentidos em qualquer etapa da sua vida.

Somente suprimindo o aspecto pessoal, desta relação dialética entre ambos os aspectos, se podem justificar uns fins unilaterais da educação e dar uma definição da mesma como a de Durkheim, o qual equivale a negar o direito íntegro. O que o mesmo, unicamente eliminando o aspecto pessoal e educacional, se pode justificar a ação educativa como uma ação técnica com intenções unilaterais.

3.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Philipp (1996, p.114) explica que os enfoques microteóricos, no âmbito sociológico, atenuam as capacidades dos sujeitos para intervir ativamente nos processos estruturais da sociedade.

Nessa perspectiva, observa-se que os enfoques individualistas, em geral, a partir" de algumas capturas de explicações simplistas do comportamento e de cortes as concepções de Skinner, Watson e como o caso de "*Homans o Opp*", não chegam a explicar satisfatoriamente a dinâmica das ações sociais.

O Interacionismo simbólico no processo de mudança, segundo Philipp (1996, p.115), "[...] se converte em seu objeto científico, no âmbito das experiências humanas do mundo, torna-se significativo, nas relações intersubjetivas entre as pessoas". Entretanto, especialmente nas concepções meadianas, em que analisam a inter-relação entre o sujeito e o nível da estrutura social, como uma "[...] inter-relação dialética, na qual o sujeito produz e reproduz normas e papéis sociais de forma obrigatória" (PHILIPP, 1996, p.115).

Nesse sentido percebe-se que o sujeito tem que se submeter, no primeiro passo, sempre aos sistemas sociais, pelo fato de estes existirem, historicamente, antes do sujeito. Nessa concepção surge também uma grande vantagem para o sujeito, pois torna-se impossível fugir da obrigação de comunicar-se com os demais.

As premissas básicas do Interacionismo simbólico, especialmente na versão de George Mead, se opõem a uma conceitualização que define a relação ente os sujeitos e os componentes do sistema social; de modo que, ao sujeito não lhe fica outra opção que não seja uma associação e reprodução rígida dos elementos estruturais, o que significaria que as ações humanas não teriam repercussão social nenhuma.

Philipp (1996, p.115) explicita que Mead oferece um sistema conceitual base da sociedade, que aborda o complexo temático da estrutura das sociedades modernas, com especial sensibilidade, fazendo com que os mecanismos sutis possam indicar como os

esforços intersubjetivos, das pessoas, de manterem a identidade se manifestam a nível estrutural da sociedade.

A partir desse ponto de vista, o sujeito não é um simples sujeito passivo da mudança social, sendo que é sujeito construtivo e constitutivo no complexo estruturado das relações sociais.

Na expressão de Ignácio Sánchez de La Yncra: desse modo encontramos novamente sublinhado o caráter intersubjetivo da ação humana, mas o próprio âmago da vocação ética do pragmatismo, que trata de concentrar-se no estudo da ação humana, no processo de conduta humana, para tentar contribuir com a orientação racional da transformação social.

4 A TEORIA DO SELF, IDENTIDADE E MEMÓRIA

George Herbert Mead foi considerado um dos clássicos fundamentais da psicologia social e da sociologia. Sua evidência, na sociologia, consiste na Escola de Chicago como um dos instituidores, precursores e inspiradores do Interacionismo Simbólico utilizado e introduzido pelo seu aluno Herbert Blumer.

Nesse sentido, torna-se necessário destacar que para Philipp (1996, p.105) o enfoque

> [...] *interaccionista simbólico comienza com los trabajos de George Herbert Mead, anuque la introdución del concepto sistematizado se debe a su alumno Herbert Blumer el cual, efectúa interpretaciones muy singulares del sistema conceptual de Mead y elabora categorias próprias*.

Assim, pode-se compreender que o pressuposto introdutório do Interacionismo simbólico inicia com Mead e a sistematização do nome, princípios e perspectivas foram delineados por Herbert Blumer.

Ao fazer essa afirmativa Philipp explica que Mead constituiu um sistema teórico que não foi publicado pelo autor. Entretanto, suas concepções teóricas posteriormente tornaram-se públicas por seu aluno Charles W. Morris com uma contraposição clara ao conductismo de Watson, ex-aluno do próprio Mead.

Dessa forma, Philipp (1996, p.105) descreve que as concepções de Mead

> [...]*es asimismo incompatible com el sistema teórico de Homans, y está estrechamente relacionado com el pensamento de Charles S. Peirce, William James y sobre todo de Jonh Dewey, los representantes más conocidos de la filosofia pragmatista norteamericana e demás sociológos de la Ilamada Escuela de Chicago*.

Sobressai na tradição sociológica americana, sendo que as ideias principais, a se apreciar, é que para Mead as ciências sociais estudam a consciência, a ação e a interação. Mead delineia suas ideias enfatizando o seu interesse, nuclear, pela gênese do Self e a natureza da mente. Explicita que a mente e o self, individuais, se originam no processo social.

Philipp (1996, p.105) para explica a relevância de Mead, do Interacionismo simbólico, sintetiza as concepções meadianas, dizendo que as características mais importantes da ação social residem na transmissão de sentido e significados das ideias compartilhadas com Max Weber.

Sendo que, mediante as "[...] *sus acciones comunes los sujetos de su actuar común y precisam de um sistema de significados intersubjetivamente reconocidos, que permiten la transmisión de sentido de forma perceptible y comprensibile*".

A partir desse ponto de vista apresentado por Philipp, pode-se compreender que através das ações comuns os sujeitos criam ao mesmo tempo um elemento do agir ou atuar comunicativos, um sistema de sentidos e significados intersubjetivamente perceptíveis e compreensíveis.

Portanto, Philipp (1996,106) explica que esses significados intersubjetivos entre os seres humanos são expressos por símbolos, que por uma parte "[...] se generan em el próprio actuar social ya que su '*contenido de significados'*es el producto de los actos comunicativos, y por outra, tienen el mismo significado para todos los implicados en la interacción simbólica".

Assim, Philipp (1996,106) explica que esse fenômeno é esclarecido por Mead mediante a concepção chave de "[...] gesto significante (o símbolo significante) *distinto del 'gesto simples'* ". Philipp explica que, para Mead, o gesto significante expressa a ideia que representa e que gera ao mesmo tempo esta mesma ideia em outros seres humanos.

Dessa forma, os gestos simples, o sentido e significados intersubjetivos; as ações sociais e o agir comunicativos, na nossa apreensão, podem ser compreendidos através dos estudos da memória. No entanto, esse entendimento pode ser feito a partir das incursões meadianas sobre a memória como: "*elemento presente no "self*", vista como *imagens* mnemônicas e que acontecem a partir *das "experiências sociais.*Com base nessa exposição podemos referenciar três categorias da memória, como construção social, vivenciadas nas interações sociais no processo formativo do sujeito na constituição de sua identidade "Eu", do "Mim e do outro generalizado".

Ao discorrer sobre as interações sociais e os papéis sociais, Philipp (1996,108) explica que seguindo a perspectiva de Mead, "[...] el '*Self*', *la identidade, surge em las interaciones em la interrelacción entre "I" y el "Me*" [...] *adquieren la experiência social en proceso continuo de "role-taking*".

Os papéis sociais que os indivíduos assumem podem ser considerados como construções e reconstruções sociais criativas das incorporações do "mim" e modificadas no self, pelas influências do outro generalizado das exigências do "eu"; das aquisições de normas e valores institucionalizados, através dos papéis como um processo bidirecional, entendidos como interações "rememorados".

Ao analisar as perspectivas meadianas e philippianas do Interacionismo simbólico, dos papéis sociais, das ações comuns e sociais do sujeito, percebe-se que através do agir comunicativo no processo interativo, nos gestos simples e significantes podemos inferir nos estudos da memória a criação do sistema de sentidos e significados intersubjetivos a partir das construções sociais da memória no processo de interação social constituindo três categorias

para estudos mnemônicos: memória imagens do “Eu” do “Mim” e “*Self*”; a memória experiencial intersubjetiva; e a memória e identidade do Eu”, do “Mim” e a intersubjetividade no processo formativo que foram incorporadas e rememoradas pelo sujeito.

Entretanto, apesar de Mead não ter enfatizado uma teoria da memória, podemos inferir essa categoria baseada em Mead para compreensão do objeto de tese de entendimento da construção da memória e da identidade social no processo de formação das educadoras e educadores de Rio de Contas-Ba.

Esses estudos e interfaces foram feitos a partir da obra clássica “*Mind, self and society*” de Mead, transcrito pelo seu ex-aluno, Charles W. Morris, dentre outros, traduzido para o Português em 2010. O autor escreve em suas obras sobre várias concepções de memória, especialmente na obra em inglês, que foram descritas, nesta tese, como uma das primeiras aproximações interpretativas dessas discussões no Brasil e na Europa, com apenas uma referência em Francês.

No Brasil, através do estado da arte, encontramos o Professor Odair Sass, que escreveu o livro “Crítica da Razão Solitária: a Psicologia Social segundo George Herbert Mead”, e a Professora Ruth Bernardes de Sant'Ana[23].

A memória, numa perspectiva Meadiana, pode ser considerada como memória intersubjetiva de imagens (re) construídas; um elemento presente no *self* que atualiza as experiências vividas nas interações sociais, para formação da identidade, como resultado da inter-relação do “Eu”, “mim” com o outro generalizado, podendo ser entendida também como uma “memória social” de autoconsciência e não pode ser dissociada da identidade.

Essa “memória social”, que entendemos como elemento presente no “self”, ocorre através de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado, no processo de formação da identidade como parte do processo da construção social do self do “Eu”, “mim”, cuja constituição dar-se-á na nossa compreensão por reminiscências e com as experiências intersubjetivas.

Nesse sentido, mesmo que tenha sido explicitado anteriormente, mas dito de outra forma, Philipp (1996,108) explica que o sujeito adota a postura do “[...] *otro generalizados* (“Me”)” *frente a su própria conducta y frente a conducta de otros, a la vez actúa según*

[23]Orientanda de Sass, com vários artigos publicados na área da Psicologia Social; sendo a única a enfatizar sobre a memória numa perspectiva meadiana, no país, em seus artigos publicados e relaciona com Sass as concepções meadianas e educação. Esses professores supracitados foram grandes estudiosos de Mead no Brasil, que escreve vários artigos científicos enfatizando suas contribuições para os estudos da Psicologia Social, e que critica a ausência de estudos traduções de suas obras; os demais trabalhos foram dissertações e teses de seus orientandos e pesquisas sobre o Interacionismo simbólico.

necessidades e impulsos próprio" ("I"). Sendo que, ao assumir a postura do outro generalizado, Philipp explica que, ocorre um processo de "[...] *constructo reflexivo en el cual intervienen elementos interpretativos del sujeto*.

Dessa forma, a construção reflexiva, a intervenção dos elementos interpretativos do sujeito, no nosso entendimento, poderia no processo de constituição do "*self*" se tornar uma condição de interdependência do sujeito, erigir o princípio de alteridade, ou melhor, de assumir a postura do outro generalizado, frente às imposições da ordem social, tendo em vista o potencial reflexivo do ser nas decisões pessoais e sociais intersubjetivamente.

Com isso, percebe-se, como aborda Sant'Ana (2005), que a dimensão reflexiva do sujeito nasce da comunicação significativa com os outros, que o capacita a tomar a si mesmo como um objeto em que o traço característico do self, conforme afirma Mead, é a autoconsciência, o que significa que as dimensões emocionais, afetivas ou inconscientes, não estejam presentes no sujeito, ao mesmo tempo.

Nesse sentido, Sant'Ana[24] (2005, p. 2) afirma que "[...] ao depender das interações sociais ocorridas no tempo e no espaço para se constituir, o self apresenta as características de uma organização temporal capaz de articular passado, presente e futuro". Sendo que "[...] a memória, enquanto elemento presente no *self* atualiza as experiências vividas oferecendo a possibilidade de encontro entre presente e passado na projeção do futuro".

Ao fazer essa afirmativa, cujas bases epistemológicas de compreensão é o Interacionismo social de Mead, a autora Sant'Ana (2005) afirma que, com o desenvolvimento da abstração, a presença do outro concreto para a concretização das experiências mais significativas deixa de ser necessária, se tornando possível o desenvolvimento das trocas e comparações entre concepções e práticas de origens culturais diversas, no diálogo interno com o "outro generalizado".

Sant'Ana (2005) explica que essa é a aposta meadiana de que "[...] as experiências do sujeito permitam uma certa autonomização do funcionamento do pensamento, que se torna capaz de significar e ressignificar as palavras e as coisas". Assim as expressões e as experiências podem estabelecer, de forma imperativa, para que a pessoa possa intervir genuinamente no desenvolvimento dos seus grupos mais significativos de pertencimento.

Conforme a autora, o sujeito não se limita a uma simples reprodução das aquisições culturais de origem, mas compartilha, ativa e criticamente, o processo coletivo de realização

[24]Ver Ruth Bernardes de Sant'Ana, Psicologia Social na escola: as contribuições de G. H. Mead Psicol. Soc. vol.17 no.1 Porto Alegre Jan/Apr. 2005.

de construções coletivas. Assim Mead explicita que as interações sociais, as experiências do sujeito podem ser vivenciadas desde a infância, através dos jogos e brincadeiras.

Dessa forma, Philipp (1996,107) antes de abordar sobre os jogos e brincadeiras na perspectiva meadiana, explica que através da experiência social de admitir a expectativa do outro generalizado e a disposição de agir ou atuar em distintos papéis sociais, o sujeito é capaz de desenvolver identidade e reflexividade, pelas aptidões do sujeito de se constituir de forma intersubjetiva ao tomar o papel do outro generalizado de forma ativa no nível pessoal e social.

A partir desse contexto, Philipp discorre sobre a importância dos jogos e brincadeiras, para o desenvolvimento do *self*. Esse fato ocorre a partir da infância ao assumir papéis sociais do outro, na construção de regras, valores e poderão refletir no processo evolutivo do indivíduo e na organização social.

Esses aspectos epistemológicos e teóricos do pensamento de Mead foram estudados e citados da obra "*Mind, self and society*" para compreender as concepções meadianas e as possíveis interfaces no campo da memória e pelas possibilidades de criação de novas categorias analíticas sobre a memória na tese utilizando as perspectivas meadianas.

Os estudos abaixo de Mead foram divididos por categorias de estudos, o "Eu" o "Mim", o "*Self*" e a sociedade, em que o autor discute sobre a memória sem construir uma categoria analítica: o primeiro ponto sobre a "Memória em George Herbert Mead: o Conductismo Social"; o segundo ponto sobre "A Mente do Indivíduo e as concepções de Memória; e o terceiro ponto sobre "As Concepções do *Self* e da Memória em Mead.

4.1 MEMÓRIA EM GEORGE HERBERT MEAD: O CONDUCTISMO SOCIAL

George Herbert Mead ao abordar sobre o Conductismo, Morris (2010, 11), enfatiza que "[...] a psicologia social tem estudado as várias fases da experiência social, pela perspectiva psicológica da experiência do indivíduo"; porém, o autor explica que a abordagem trata a experiência do ponto de vista da sociedade, no que se refere à comunicação como um fator essencial à ordem social.

Nesse sentido, Mead explicita que a psicologia social pressupõe uma abordagem da experiência a partir do indivíduo, mas dedica-se a determinar, em especial, o que pertence a essa experiência porque o sujeito propriamente dito pertence a uma estrutura social, a uma ordem social. Portanto, percebe-se que, nessas abordagens meadianas, o grupo social exerce

um papel primordial na determinação da experiência e da conduta de seus membros individuais.

Assim, Mead explica que o desenvolvimento do self do indivíduo e da consciência de si surge no campo das experiências nas interfaces do “Eu e do “Mim”. No entanto, torna-se salutar enfatizar que, conforme Mead, há certas fases da psicologia que se interessam pelo estudo da relação organismo individual e grupo social ao qual pertence, constituindo o campo da psicologia social, no estudo da experiência e do comportamento do organismo individual ou self, em sua interdependência do grupo social ao qual pertence.

Enquanto que o *self*, a mente e os atos do sujeito são, essencialmente, produtos sociais, ao lado das experiências humanas, do mecanismo fisiológico por trás da experiência torna-se indispensável à gênese e existência, pois é óbvio que as experiências do indivíduo e seus comportamentos são fisiologicamente básicos, em relação a sua experiência e comportamentos sociais.

Mead procura encontrar o ponto de conduta em que aparece a consciência, a partir do campo da introspecção das experiências privadas, e que só pertencem à própria pessoa, experiências que em geral chamamos de subjetivas.

Um dos pontos em que Mead enfatiza sobre a memória está nos aspectos teóricos no que se refere à concepção do conductismo social, no surgimento do paralelismo em psicologia. Morris (2010, p.29) explica que “[...] a psicologia que acentua o paralelismo tem de ser distinguida da psicologia que considera que certos estados da consciência existem na mente do indivíduo e se sucedem uns aos outros, de acordo com leis próprias de associação”. Coligada e associada aos estados de consciência estava a psicologia da ação, baseados na associação do prazer e da dor com algumas outras sensações e experiências.

Sendo que essa concepção, associacionista, lidava com experiências estáticas e não dinâmicas. Assim, conforme Mead, remeter a dimensão psicológica, cada vez mais profundamente, ao sistema nervoso central, revelou diversas experiências que podem ser chamadas de sensações, e que partem das nossas experiências, que não são estáticas e sim dinâmicas. O medo, a hostilidade e a raiva, que pedem movimentos repentinos e estes podem ser relacionados à fisiologia, que ofereciam pistas que permitiam rastrear as experiências dinâmicas. No entanto, essa abordagem refere-se a Wilhelm Wundt que se acerca a esse ponto de vista da fisiologia dentro do mecanismo do próprio organismo.

Nessa perspectiva, Mead relata que no tratamento dispensado ao sistema nervoso central, e aos seus tratos neuronais motor e sensorial, a corrente nervosa alcançará o sistema

nervoso central, que era responsável por uma sensação que acontecia na consciência, e reflete os atos do ser humano, paralelo à conduta do sujeito.

A partir daí, Morris (2010, p.31) enfatiza que para Mead a abordagem resultante vem pelo ponto de vista da própria conduta, é a partir daqui que o princípio do paralelismo está inserido. O que ocorre na consciência funciona em paralelo com o que ocorre no sistema nervoso central. É necessário estudar o conteúdo tanto fisiológico da forma quanto o psicológico. O centro de consciência, no qual está registrado o que afeta os nervos sensoriais, e do qual brota a conduta devido à sensação e às *memórias em imagens*, deve ser extraído no âmbito do mecanismo fisiológico.

No entanto, é preciso encontrar um paralelo com o que ocorre no sistema nervoso, para o que o fisiologista situe na consciência propriamente dita. O que Mead se refere é que na questão das emoções parecia apresentar uma contrapartida, fisiológica, para o que acontece na consciência, um campo que parecia pertencer peculiarmente ao lado mental de vida. O ódio, o amor e a raiva, esses são, aparentemente, estados de espírito.

Como eles poderiam ser expressos em termos fisiológicos? O estudo dos próprios atos, do ponto de vista evolutivo, e também o estudo das mudanças que ocorrem no próprio organismo, quando ele está sob a influência do que chamamos de emoção, presentes análogos a esses estados emocionais. Pode-se encontrar algo que definitivamente responda às emoções.

Dessa forma, Morris (2010, 33) explica que, para Mead, a experiência do ato seria a sensação do que estaria se passando na consciência propriamente dita, há constatação do que o órgão está fazendo; existe um paralelismo entre o que acontece no órgão e o que se passa na consciência.

Ao reafirmar sobre a consciência, Mead afirma que corresponde aos nervos sensoriais, pois temos consciência de algumas coisas e outras não, e a atenção parece determinar, em grande medida, qual seria o caso do paralelismo.

No que se refere ao paralelismo e à ambiguidade da consciência, Mead apud Morris (2010, p.42), explicita que "[...] diferentes posições levarão a diferentes experiências em relação ao objeto. Existem outros fenômenos que são dependentes do carácter visual", da memória imagem, ou o efeito de experiências anteriores.

Dessa forma, o autor explica que as experiências passadas, que possam ter ocorrido com os diferentes indivíduos, tornam-se distintas para uma pessoa do que é para outra. Ele ainda explicita que há outros fenômenos que dependem da natureza do olho ou do efeito de experiências passadas.

Assim, pode-se compreender que as diferentes formas de compreensão, dos fenômenos, podem estar relacionadas à percepção do indivíduo e de suas experiências vivenciadas anteriormente, o que justifica concepções e visões diferenciadas.

No entanto, Morris (2010, p.43) enfatiza a descrição feita por Mead: "[...] queremos ser capazes de lidar com essas diferenças de perspectivas espacialmente em indivíduos. Mas o mais importante, do ponto de vista psicológico, é a perspectiva da memória".

No nosso entendimento a memória das experiências vividas possibilitaria ao sujeito perceber as diferentes perspectivas dos indivíduos, as quais estão relacionadas com as vivências do ser humano e ao ambiente social em que vive.

Assim, para melhor compreensão da perspectiva de memória em Mead, podemos considerar a existência de fatores externos ou eventos, e de fatores internos, o que pode ser entendido como memória implícita e explícita que surge a partir das experiências sociais do indivíduo.

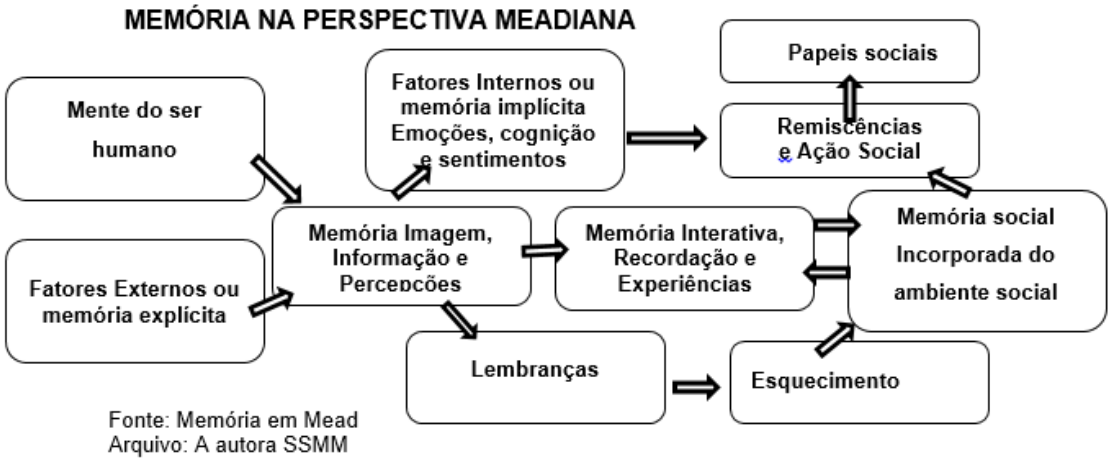
Enquanto que a mente, no nosso entendimento, poderia ser desenvolvida no processo de interação intersubjetiva; reflexiva a partir das informações e pensamentos construídos socialmente das emoções, sentimentos, cognições de experiências vividas nas relações sociais através das lembranças, recordações, das experiências negativas ou traumáticas que podem gerar o esquecimento do indivíduo e uma memória seletiva.

Assim, o surgimento desse processo social poderia (re) construir uma memória social incorporada do ambiente social por reminiscências de uma memória retentiva e seletiva, que levaria o indivíduo estabelecer suas escolas no exercício de papéis sociais comuns ou peculiares.

Nesse sentido, no nosso entendimento, baseado na perspectiva meadiana, as distintas posições induzirão a díspares experiências em relação ao objeto. No entanto, permanecem outros fenômenos que são condicionados "do carácter visual, da memória imagem", ou a decorrência de experiências sociais.

O fluxograma abaixo poderia nesse processo explicitar o nosso entendimento da perspectiva meadiana, que envolve a memória imagem no processo de interação intersubjetiva e a explicação dos papéis sociais.

Figura 8: A Memória na Pespectiva Meadiana



Dessa forma, essas seriam as características que Mead queria separar, o que é peculiar e comum a todos. A partir desse ponto de vista, é que a legitimidade do paralelismo se encontra, isto é, nessa distinção entre o objeto, como ele pode ser determinado fisicamente e fisiologicamente, comum a todos, de experiências peculiares de diferentes pessoas e das formas divergentes de percepções.

Segundo Morris (2010, p.44), Mead considera que o paralelismo envolve a tentativa de expressar a experiência do indivíduo naquilo que lhe é peculiar, naquilo que somente é acessível a si, da sua vida interior e da relação como a situação que ocorre. As pessoas têm vivências e experiências similares e divergentes, sendo algumas comuns e outras diferentes; sendo que a afirmação científica se dará a partir da correlação com o que o indivíduo experimenta, com o que é transmitido em suas biografias, mas além disso, existe também as experiências comuns a todos.

Nas considerações do Conductismo Social e do paralelismo, Mead conclui que o termo "paralelismo" tem uma implicação infeliz: histórica e filosoficamente, está coligada ao contraste que opõe físico e psíquico, consciência e o mundo inconsciente.

No entanto, necessário se faz analisar as experiências e o contexto do seu acontecimento, que vai além do "paralelismo", numa abordagem de linguagens em campos comuns, pois o Conductismo é simplesmente um movimento nessa direção.

Dessa forma, a psicologia não é algo que lida com a consciência[25] e sim com a experiência da pessoa, em relação com as condições, nas quais, acontecem as experiências. Mead complementa dizendo que: quando as condições são sociais é uma psicologia social, e

[25] Sass (1992), faz algumas considerações, salutares, da perspectiva Meadiana, enfatizando que essa posição de Mead, é referência do pensamento de Hegel, particularmente da Dialética do senhor e do escravo, apresentada no texto: "A fenomenologia do espírito".

quando é feita por meio da conduta, é conductivista. Assim, Mead afirma que a consciência é formada a partir da interação com o outro, de uma interação social.

4.2 A MENTE DO INDIVÍDUO E AS CONCEPÇÕES DE MEMÓRIA

4.2.1 Concepções Meadianas: a Mente, o Gesto, a Inteligência e a Memória

A partir do campo das ciências sociais, enfatizado no trabalho de Darwin e das formulações sofisticadas de Wundt, é que, Mead, tomando o enunciado paralelista, obtém um ponto de vista para abordar o problema da experiência social.

Conforme as afirmativas meadianas, Wundt dedicou-se a mostrar o paralelismo entre o que se passa no corpo, como processos representados no sistema nervoso central, e o que passa nas experiências que o indivíduo reconhece como suas.

Com isso, Mead explica que Wundt isolou um conceito de gestos, como aquilo que mais tarde se torna um símbolo, mas que pode ser encontrado em seus primeiros estágios como componentes do ato social.

Sendo que, para o autor, é essa parte do ato social que serve como estímulo a outras formas, envolvidas no mesmo ato social. Ao fazer essas colocações o autor exemplifica as experiências com um cachorro, um lutador de boxe e esgrima, quando apara um golpe. No movimento muda a estratégia de ataque, através de um diálogo interno consigo mesmo ou do gesto, na interpretação das ações do outro.

Nessa análise de Mead, pode-se compreender que os gestos podem ter significados para o indivíduo, e nesses casos abordados pelo autor, o que acontece nesses atos seria um diálogo interno consigo mesmo, frente às ações do outro.

Nesse aspecto pode-se entender as análises em que Morris (2010, p.54) enfatiza a compreensão de Mead em relação a Darwin, quando explica: “[...] para que o indivíduo obtenha sucesso, uma parte de seus ataques e defesas não deve ser objeto de reflexão, mas deve acontecer imediatamente, e ajustar-se ‘instintivamente’ à atitude do outro”. Sendo que, Mead explica que pode pensar, mas também deliberar um movimento para criar um espaço melhor para o próximo ataque e que grande parte da luta precisa ocorrer sem deliberações.

Dessa forma, Morris (2010, p.55) explicita que, para Mead, “[...] o termo ‘gesto’ pode ser identificado, esses primórdios de atos sociais que são estímulos para as respostas de outras formas. Darwin estava interessado nesses gestos porque expressavam emoções, e ele os considerava largamente como se fosse sua única função”. Enquanto que, para Wundt, ao observar o ser humano, a organização do ato social são expressões de emoções, por meio das

quais as funções diferem de acordo com os papéis. Exemplifica a partir daí o artista e o ator; sendo que o ator está na mesma posição do poeta, pois expressa suas emoções por meio de suas próprias atitudes, tons de voz, gestos, assim como o poeta que, por meio de sua poesia, está expressando suas emoções e despertando essas emoções no outro.

Ao analisar essas questões, Morris (2010, p.56) afirma que Mead explica essas relações, o gesto e o ato social, da seguinte forma: "[...] realizamos uma função que não é encontrada no ato social desses animais ou numa medida de nossas próprias condutas, do boxeador e do espadachim".

No entanto, Mead, discorre: "[...] temos em andamento essa interação em que os gestos servem as suas funções, evocando respostas nos outros, respostas que por sua vez se tornam, em si mesmas, estímulos para reajustamentos até que o ato social, final, possa ser executado".

Outro aspecto ainda exemplificado de Mead, para esse entendimento, ocorre nas ilustrações da relação da mãe com o bebê, dizendo que a " [...] forma-mãe com o bebê, o choro que estimula, o tom da resposta por parte da forma-mãe e a consequente mudança no choro da forma-bebê. Um conjunto de ajustamento das duas formas realizando um ato social, comum, dispensar cuidados a um bebê".

Nesse sentido, no nosso entendimento, Mead explica que em todos esses casos existe um processo social em que se pode expressar emoções, sentimentos, ou posteriormente, se tornar as expressões de um significado e uma ideia, que requer uma resposta do indivíduo que pode ser peculiar ou comum a todos.

Ao discorrer sobre os gestos, Mead explica que quando um gesto evoca uma resposta apropriada, temos um símbolo, significante, na experiência do primeiro indivíduo, e que também evoca o mesmo significado do outro que, para, Mead, isso seria uma forma de "linguagem", um símbolo significante e tem um significado no processo interativo.

Esse processo de evocação pode ser compreendido no nosso entendimento, também, como uma forma de busca através da memória, das experiências sociais do indivíduo que, através do diálogo interno consigo mesmo, requer também o significado do outro nas interações sociais.

Assim, Mead ao analisar as concepções de Darwin e Wundt sobre o gesto e o ato social, em circunstâncias de interação, percebeu que onde as ações são reciprocamente reguladas, como nos exemplos da luta de cachorros, nas condutas na luta de boxe ou de esgrima, a função não é encontrada no ato social; contudo, os gestos que têm significado social são muito mais importantes para os possíveis ajustamentos de sujeitos envolvidos no

processo de interação social. Nesse sentido, para Mead, o gesto é aquela fase do ato individual, em relação ao que ocorre no ajustamento do indivíduo, no processo social de comportamentos.

Sendo que o gesto vocal se torna um símbolo significante (sem importância como tal, na dimensão meramente afetiva da experiência), mas, quando surte efeito em si mesmo e no outro, pode ser considerado como self do indivíduo que o executa.

Contudo, Mead enfatiza que o gesto em geral e o gesto vocal, em particular, indicam um objeto ou outro, dentro do campo do comportamento social, um objeto de interesse comum a todos os indivíduos, envolvidos num dado ato social, assim direcionado a tal objeto, em que o ato diz respeito. Entretanto, no nosso entendimento, esses gestos referem-se a possibilidades de reflexividade na interação social.

Entretanto, a função do gesto é tornar possível ajustamentos entre indivíduos, implicados num determinado ato social, com referência ao objeto. O gesto significante ou o símbolo significante garantem facilidades, muito maiores, de ajustamentos e de reajustamentos do que o gesto não significante, porque provoca no outro a mesma sensação em relação a si mesmo, o self.

O desenvolvimento de gestos corporais para gestos vocais e a conversa, destes, em símbolos-significantes lançam uma aptidão além da antecipação do comportamento do outro.

Assim, sabe-se que, para Mead, o executor do ato pode perceber externamente o gesto verbal e, em consequência, reagir perante o seu próprio ato. A aceitação da atitude do outro pela mente ou pela conduta de um é a responsável pela gênese e existência dos símbolos e gestos significantes, como também da gênese e existência da mente ou consciência.

Dessa forma, Mead explica que os gestos seriam aquelas fases do ato que desencadeiam os ajustamentos, da resposta a outra configuração como elemento da interação social. Essas fases do ato contêm a atitude, tal, como o observador a reconhece e também o que chamamos de atitude interior.

Essa atitude interior no nosso entendimento pode ser explicitada da seguinte forma: a função do gesto seria de tornar possível a interação social de forma consciente de gestos significantes em que o indivíduo poderia ajustar-se e reajustar-se ao grupo a partir de um diálogo interno consigo mesmo, das expressões e sentimentos; de adaptações e readaptações mútuas no ato social através dos gestos verbais ou corporais em que são exteriorizados pelo indivíduo nas ações comuns, sociais, nas interações sociais e precisam de um sistema de significados intersubjetivos.

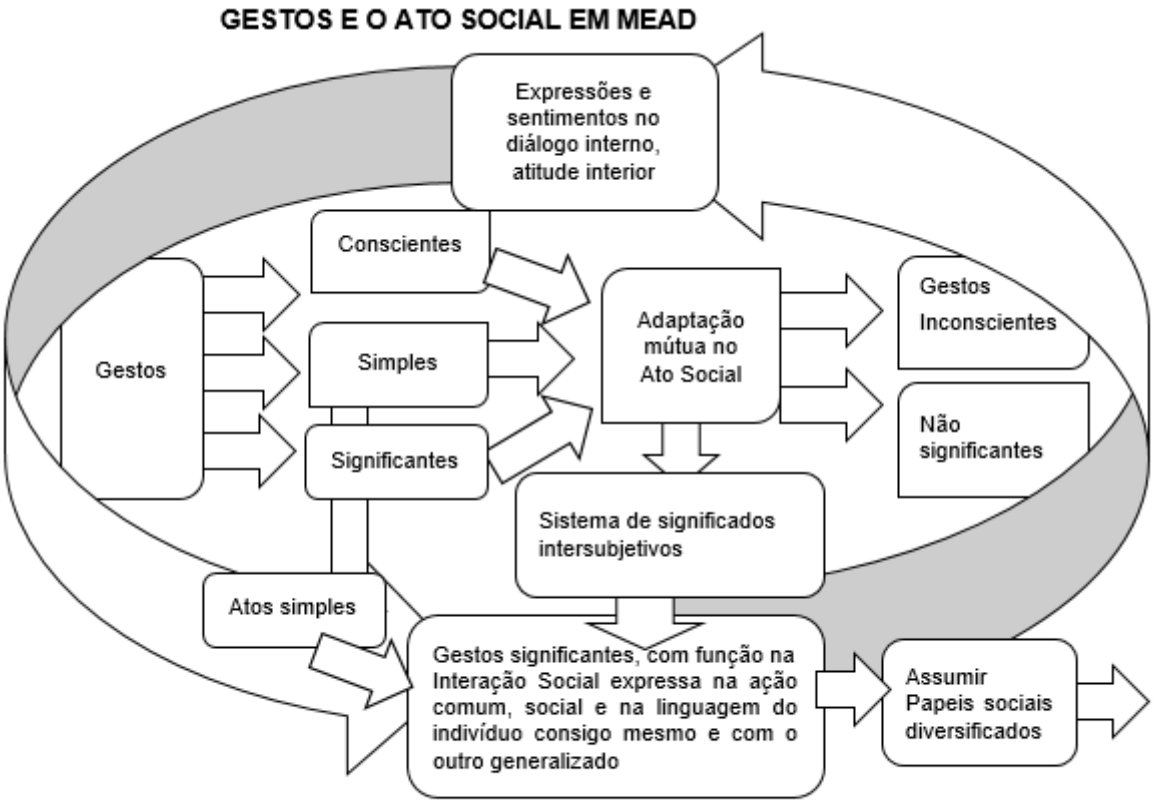
Nesse sentido, necessário se faz retomar a Mead e Philipp para entendimento sobre os gestos. Philipp (1996, 105) explica que as ações comuns dos sujeitos criam ao mesmo tempo um agir comum e precisam de um sistema de significados intersubjetivos reconhecidos, que permitem a transmissão de sentido.

No entanto, segundo Philipp, esses significados intersubjetivos são expressos em símbolos, que geram a própria ação social de conteúdos de significado, é produto dos atos comunicativos e por outros, tem os mesmos significados para todas os implicados na interação simbólica.

Dessa forma, Philipp (1996, p.106) explicita que esse fenômeno é esclarecido por Mead, mediante sua concepção clave de "gesto significante" que é distinto do "gesto simples". Sendo que o gesto significante para Mead é aquele gesto que expressa a ideia que representa e gera ao mesmo tempo a mesma ideia nos outros seres humanos.

Outrossim, um gesto simples pode transformar-se em gesto significante ao atribuir significados específicos nas participações dos sujeitos nas ações sociais de assumir papéis sociais de acordo com as escolhas do indivíduo.

Figura 9: Gestos e o ato social em Mead



Fonte: Fluxograma de entendimento Teórico dos Gestos em Mead e Philipp
Arquivo: A autora SSMM

O fluxograma, supracitado, procura explicitar as concepções, meadianas e philippianas sobre os gestos simples e significantes. Assim, Morris (2010, p. 58) explica que "[...] a conversa, significante ou consciente de gestos é um mecanismo muito mais eficaz e adequado de ajustamentos mútuos dentro do ato social". No entanto, esse ato social "[...] envolve a adoção, da parte dos indivíduos envolvidos, a adoção de atitudes dos outros em relação a si, em comparação com a conversa inconsciente ou não significante de gestos".

Assim, Mead explica que a existência da mente ou da inteligência só é possível em termos de gestos, como símbolos significantes, pois somente em termos de gestos, que são símbolos significantes, é que ocorre o pensamento, de um diálogo implícito, no nosso entendimento, construído na memória internalizada do indivíduo consigo mesmo, intersubjetivamente.

Dessa forma, Morris (2010, p. 59) descreve a explicação de Mead - "[...] a internalização em nossa experiência de conversas externas, de gestos que mantemos com outras pessoas, no processo social, é a essência do pensamento". Sendo que no nosso entendimento, os gestos, internalizados "através da memória", são símbolos significantes porque têm os mesmos sentidos para todos os membros individuais, de uma dada sociedade ou grupo social, ou seja, evocam através das reminiscências, respectivamente, as mesmas atitudes nas pessoas que as executam e nas mesmas pessoas que a eles respondem. Com isso, Mead explica que se não fosse assim, a pessoa não teria condições de internalizá-los ou de ter consciência deles e de seus significados.

A partir daí, pode-se compreender o significado social e intersubjetivo do gesto, o que nos permitirá inferir ao objeto de tese para entender as ações comuns e sociais nas relações das educadoras e educadores no processo formativo de gestos simples e significantes que levam ao agir comunicativo ao assumirem a docência na cátedra e de outros papéis sociais próprios das educadores e educadores no desempenho dos seus papéis.

A interface das teorias meadianas e philippianas na articulação com o objeto de tese é importante frisar os gestos das educadoras e educadores no processo formativo de gestos simples e significantes se tornam implícitos valores, princípios, "conteúdos significativos" de construções sociais.

Essas construções sociais poderiam ser reflexo das lembranças e reminiscências rememoradas das experiências em sala de aula expressas através da linguagem comunicativa na docência e que poderia definir os papéis sociais do indivíduo.

Entretanto, na nossa perspectiva de entendimento, percebe-se uma articulação indissociável, do significado social e intersubjetivo do gesto significante, do símbolo comunicativo expresso através da linguagem e do processo de reflexividade do indivíduo.

4.2.2 A Inteligência Reflexiva e a Aprendizagem

Outro aspecto abordado por Mead é a inteligência; ao enfatizar sobre o seu significado, o autor afirma que é a capacidade do sujeito em resolver problemas, sendo que essa resolução estaria articulada à memória das experiências passadas, e que teria reações demoradas ou não, na tentativa de resolvê-los.

Dessa forma, Morris (2010, p. 113) enfatiza que, para Mead, "[...] o processo da conduta inteligente é essencialmente um processo de seleção dentre várias alternativas; a inteligência é, em larga medida, uma questão de seletividade". No entanto, a reação demorada é necessária para a conduta inteligente, pois requer reflexão.

A partir daí, Morris (2010, p. 113) explica que para Mead [...] a organização, os testes implícitos e a seleção final pelo indivíduo das respostas ou reações que tornará explícitas às situações sociais que o confrontam e lhe apresentam problemas de ajustamento seriam impossíveis se suas respostas ou reações explícitas, nessas situações, não pudessem ser adiadas". No entanto, Mead enfatiza "[...] até que esse processo de organização, testagem implícita e escolha final fossem realizados, ou seja, seria impossível se alguma reação ou resposta explícita aos estímulos ambientais tivesse de ser imediata".

Nesse contexto, Mead descreve que, sem a reação demorada, ou exceto nos termos de uma reação adiada, não poderia ser exercido nenhum controle, consciente ou inteligente, sobre o comportamento, pois é por meio do processo de reação seletiva que essa inteligência atua na determinação do comportamento.

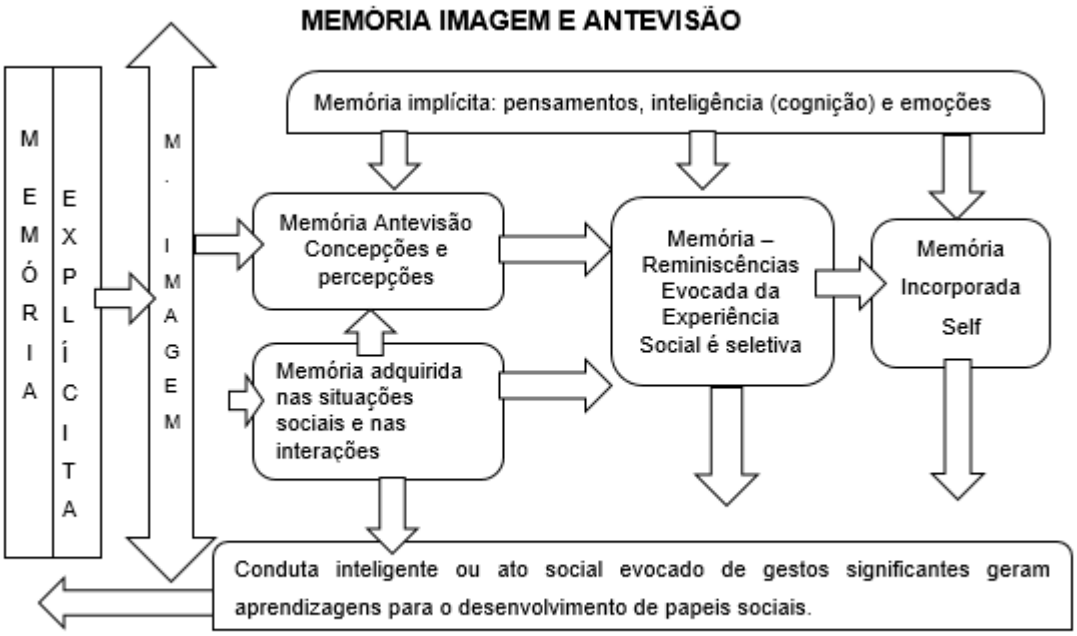
De fato, é esse processo que constitui a inteligência. Sendo que o sistema nervoso central proporciona não só o mecanismo fisiológico necessário para esse processo, mas também a condição fisiológica necessária de reação demorada que esse processo pressupõe.

A inteligência é essencialmente a capacidade de resolver os problemas de comportamento, presente em termos das suas, possíveis, consequências futuras, quando implicada na base da experiência passada, isto é, para resolver os problemas de comportamento presente à luz de (ou) por referência tanto ao passado quanto ao futuro e que envolve ambos; memória como antevisão.

Essa antevisão, na nossa compreensão, seriam as memórias das experiências vividas anteriormente, o que possibilitaria um processo de evocação, reminiscência e o uso da inteligência. Portanto, o gesto e seus significados são evocados pelo que vemos ou pela antevisão, registrados na memória do indivíduo que, por sua vez, pode ser a mesma ideia do outro; se for distinta, o ato social diferente pode ser evocado. Assim, no nosso entendimento, a antevisão depende da experiência social e da percepção do indivíduo ao analisar o objeto e pode ter visões distintas.

O fluxograma abaixo, poderia sintetizar essa compreensão da perspectiva da visão e antevisão em Mead para o exercício dos papéis sociais:

Figura 10: Memória, imagem e antevisão



Fonte: Fluxograma explicativo da Memória Imagem e antevisão em Mead
Arquivo: A autora SSMM

Assim, a construção desse fluxograma tenta entender a memória imagem e a antevisão na memória implícita e explícita, dos fatores internos e externos ao indivíduo, do meio ambiente físico e social, em que as informações, na mente, são refletidas em forma de uma memória imagem que levará a uma memória da antevisão, baseada nas concepções e percepções adquiridas nas situações e relações sociais que geram aprendizagens.

Essa memória implícita, no nosso entendimento, consiste em analisar através das reminiscências da experiências e situações sociais vivenciadas pelos indivíduos, em que essas informações rememoradas seriam selecionadas e incorporadas na formação da identidade,

representadas pelos gestos, no enfrentamento das situações sociais através do desenvolvimento da conduta inteligente do indivíduo. Sendo que, quanto mais a reação for demorada, ocorrerá uma análise da memória implícita, da antevisão e seletividade para a conduta inteligente, pois demanda reflexão, aprendizagens e ação.

Assim, Mead explica que o processo de exercitar a inteligência é o processo de evocar, através da memória, organizar e selecionar uma resposta ou reação aos estímulos da situação ambiental. No entanto, o processo torna-se possível pelo mecanismo do sistema nervoso central, o que permite a obtenção do indivíduo, da atitude do outro em relação a si mesmo, e tornando-se assim um objeto de si mesmo. Esse é o meio mais eficaz de adaptação ao meio social, o ambiente em geral, que o indivíduo tem à sua disposição.

Nesse contexto, Morris (2010, p.60) explica que Mead descreve que Wundt pressupõe que o self antecede o processo social, a fim de explicar a comunicação no seio desse processo, mas ao contrário, "[...] o self deve ser explicado em termos do processo social e da comunicação". Sendo que "[...] o indivíduo deve ser levado a uma relação essencial dentro desse processo, antes que a comunicação ou o contato entre mentes de diferentes indivíduos se torne possível". Dessa forma Mead discorre que "[...] o corpo, como tal, não é um *self*; torna-se um self somente quando é desenvolvida a mente no contexto da experiência social". (MORRIS, 2010, p.60).

Essa concepção meadiana, no nosso entendimento, pode ser compreendida da seguinte forma: o self para Mead corresponde à identidade, ao referir-se "[...] o corpo, como tal, não é um self", compreendemos que para Mead a identidade é um construto social e se dinamiza a partir das experiências sociais. Ao mesmo tempo, Mead explicita que "[...] torna-se um self somente quando é desenvolvida a mente no contexto da experiência social". Ao afirmar que o corpo se torna um self, a partir do desenvolvimento da mente e do contexto da experiência social, no nosso entendimento, o self surgiria a partir das experiências vivenciais nos grupos sociais.

Nesse sentido, auxilia-nos refletir mais uma vez sobre as concepções de Philipp (1996, p.107) ao explicitar que somente por meio da

> [...] *experiência social de assumir la perspectiva del outro generalizado, es decir actuar em distintos roles sociais, el sujeto es capaz de desarrollar identidade y reflexividad, capacidades del individuo que se constituyen de forma intersubjetiva*.

Portanto, na nossa compreensão, Philipp explica que essa experiência social ocorre ao longo da vida, durante o qual o sujeito assume a perspectiva do outro generalizado, de

configuração dinâmica, e como tal, versa a nível pessoal. Assim, no nosso entendimento, os papeis sociais são modificáveis e que o indivíduo pode assumir os “roles sociais” diversificados ao longo da vida, tornam-se capazes de desenvolver identidade e reflexividade.

Portanto, na nossa compreensão, o self dar-se-á através da linguagem, do processo de reflexividade em que a mente vai sendo desenvolvida mediante a coexistência do indivíduo nos grupos sociais: a família, a vizinhança, grupos de amigos, nas instituições escolares, de crenças, por meio do construto social das experiências vivenciais do indivíduo ao longo de sua vida.

Na articulação com o objeto de tese, a nossa apreensão dar-se-á no que se refere aos papéis sociais no processo de construção social da identidade na formação das educadoras e educadores de Rio de Contas- BA ao longo da vida dos docentes e no exercício na cátedra. Entretanto, foi observado através das pesquisas no Arquivo Público que 8% dos profissionais da educação rio-contense eram educadores do sexo masculino e são referenciados através da comunicação e pela memória social arquivada e rememorada como os construtores educacionais do município, e não há quase referências da educação feminina. No entanto, o olhar sobre a realidade desmistifica esse construto social, pois as pesquisas revelam que 92% dessas docentes eram mulheres educadoras, que edificaram o processo educacional na cidade.

Contrapondo as concepções de Wundt, e articulando as perspectivas meadianas à tese, em que o self deve ser explicado em termos do processo social e da comunicação, pois na década de 1920 a 1960, período estipulado dos estudos da tese a mulher não era considerada capaz de assumir determinados papéis sociais, por ser considerada um sexo frágil, e o homem teria um papel primordial no exercício de determinadas funções.

Ao assumir outros papéis sociais, por meio de um diálogo de gestos, a mulher passa a ser vista no processo social, através da comunicação, como uma profissional capaz de desempenhar os “roles sociais”, modificando suas ações a partir das experiências sociais.

Com isso, Mead discorre que a mente surge pela comunicação, por meio de um diálogo de gestos, num processo social ou no contexto da experiência – não da comunicação através da mente. Os conductivistas da comunicação explicam a existência da mente em termos da comunicação e da experiência social.

Dessa forma, ao considerar a mente como um fenômeno que surgiu e se desenvolveu, do processo da comunicação e da experiência social em geral, fenômenos que, portanto, pressupõem esse processo de lançar luz sobre a natureza desses fenômenos. Mead explica que Wundt preserva um dualismo ou separação entre o gesto (ou símbolo) e a ideia entre o processo sensorial e o conteúdo psíquico, porque esse paralelismo psicofísico o compromete

com o tal dualismo; o autor explica que, embora, Wundt reconheça a necessidade de estabelecer um relacionamento entre ambos, em termos de comunicação dentro do ato social, mesmo assim, o único relacionamento desse tipo que pode ser estabelecido em sua base, psicológica, é aquele que deixa, inteiramente, de esclarecer a influência do contexto da experiência social na existência e no desenvolvimento da mente.

Para complementar essas visões, meadianas, sobre a inteligência, algo interessante, a enfatizar na tese, seriam as considerações de Mead sobre a imitação, na formação humana do gesto vocal, importante no que concerne à linguagem; assim Morris (2010, p.63) explica que, para Mead, os filólogos em especial, antes que os psicólogos alcançassem análises mais precisas, agiram com base na suposição de que imitamos os sons que ouvimos.

Sendo que a imitação, como instinto geral, é desacreditada pela psicologia humana. Mead analisa a imitação, a intuição e a aprendizagem das crianças, explicitando que as pessoas com dificuldades de inteligência, dizem coisas sem a menor noção do que querem dizer, numa mera repetição de sons que escutam, mas o relevante nessa discussão é a interação entre os sujeitos. Supõe que todas as condutas têm, no fundo, alguma função e questiona qual a função da imitação?

No nosso entendimento, no processo de formação do educador a imitação de práticas educacionais pode gerar aprendizagem por meio da interação social, no diálogo de gestos, pois pode cogitar a consciência das ações e a reflexividade. Complementando, Philipp (1996, p.107) explica que ao assumir e imitar os papéis sociais dos adultos através dos jogos, as crianças reproduzem as condutas sociais e se "[...] adaptam activamente estos roles otro generalizado". Esse fato ocorre de acordo com as necessidades do indivíduo.

Na psicologia social e na sociologia a imitação era considerada como algo importante, que foi usada como base para toda teoria da sociologia, durante muito tempo, proposta pelo francês Gabriel Tarde. Inicialmente e sem uma análise adequada, o psicólogo supôs que as pessoas tinham uma tendência para fazer o que as outras pessoas faziam.

Assim, Mead explica que seria difícil, elucidar, um mecanismo dessa ordem, mas, ao mesmo tempo, explica que existem situações como as representadas pelo diálogo de gestos, a que aludi; situações em que certas fases do ato se tornam estímulos para que as formas envolvidas, nele, realizem sua parte no ato. Sendo que essas partes, do ato, são estímulos para outras formas em sua atividade social, são gestos. Os gestos são aquela parte do ato que é responsável por sua influência sobre as outras formas, e faz às vezes do ato, na medida em que afeta a outra forma de expressão; contudo, torna-se relevante a imitação, pois pode refletir a consciência dos atos no processo de interação social, através de um diálogo de gestos.

4.2.3 A Memória na perspectiva do Conductismo e Paralelismo

A memória na perspectiva do conductismo e paralelismo, abordado por Mead, expressa as imagens mentais voltadas às experiências que têm afetado o sistema nervoso central no passado.

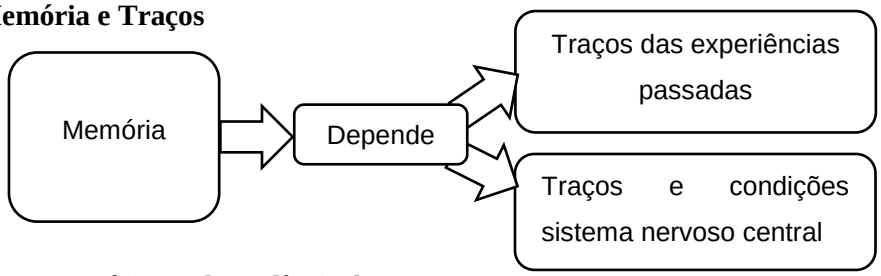
Nessa perspectiva, Morris (2010, p. 128) afirma que Mead discorre que alguns dos efeitos sobre o sistema nervoso central, dessas experiências, ainda estão presentes, sendo que, se for uma criação do paralelismo, constatará que se situa entre o evento passado e a condição presente de seu sistema nervoso central.

Dessa forma, Mead explica que essa relação se torna uma questão de grande importância para a totalidade da nossa percepção. Os traços ou vestígios das experiências passadas, incorporadas, através da memória estão, continuamente, interferindo sobre o nosso mundo, percebido no presente.

No entanto, no momento presente, para captarmos do organismo o que responde a esta fase da nossa conduta, a memória poderia ser vista como recordação ou lembranças, articulada à inteligência do indivíduo, que responde ao presente em termos do passado, estabelecendo um paralelismo entre o que está acontecendo no sistema nervoso central e nas experiências imediatas.

Nesse sentido, Mead explica que a memória é dependente da condição de certos traços em nossa cabeça, e essas condições têm de ser escolhidas para obter o controle de processos seletivos mnemônicos.

Memória e Traços



Fonte: Memória e a dependência dos traços
Arquivo: A autora SSMM

Assim, Mead enfatiza que esse tipo de correlação é cada vez mais perceptível quando passamos das imagens em si para o processo de pensamento. A inteligência que está envolvida na percepção é enormemente elaborada no que chamamos de “pensamento”; no entanto, como foi ressaltado anteriormente, se almejamos controlar o processo de experiência

e da consciência, podemos voltar para os vários processos no corpo, especialmente, o sistema nervoso central.

Dessa forma, Morris (2010, p.129) explica que, para Mead, a arte do pensamento envolve uma resposta elaborada aos estímulos, sendo que é um processo que se passa necessariamente no sistema nervoso central, especialmente na medida em que representa o passado.

Assim, então, torna-se necessário estabelecer uma relação com o que está ocorrendo no sistema nervoso central, e o que é paralelo à experiência. Entretanto, para Mead, é um erro presumir que tudo que é chamado de pensamento pode ser localizado no sistema nervoso central, ou ser colocado na cabeça; a adequação ou inadequação ocorre na medida em que poderia ser afetada sob o conhecimento atual, das escolhas ou seleções das informações passadas, com o que aparenta no sistema nervoso central e suas possíveis conexões com as experiências.

De fato, há muito pouco que possa ser feito diretamente no momento presente, mas pode-se conceber tal resposta à medida que permitiria afetar a memória e o pensamento. A partir dessa perspectiva, Morris (2010, p.130) diz que Mead exemplifica essa questão ao tentar: "[...] selecionar a hora do dia e as condições em que a nossa cabeça esteja lúcida, se tivermos uma peça difícil de trabalho a fazer, isso é uma forma indireta de tentar obter a cooperação favorável dos elementos nervosos no cérebro" e essas ações contribuem para perpetrar uma determinada abundância de pensamento, podendo refletir sobre as condutas humanas e sobre si mesmo.

Com isso, Mead faz uma analogia que é o mesmo tipo de paralelismo que se encontra entre os sistemas de iluminação em nossas casas e da experiência que temos de visibilidade; em um caso, tem que atender às condições no exterior e no outro às condições no interior do sistema nervoso central, a fim de controlar as respostas; no entanto, não há paralelismo em geral entre o mundo e o cérebro, para Mead; e o que uma psicologia conductivista está tentando fazer é descobrir que existem respostas em todo o nosso grupo de réplicas, as quais respondem a essas condições no mundo que queremos mudar, para melhorar, a fim de que a nossa conduta possa ser bem-sucedida.

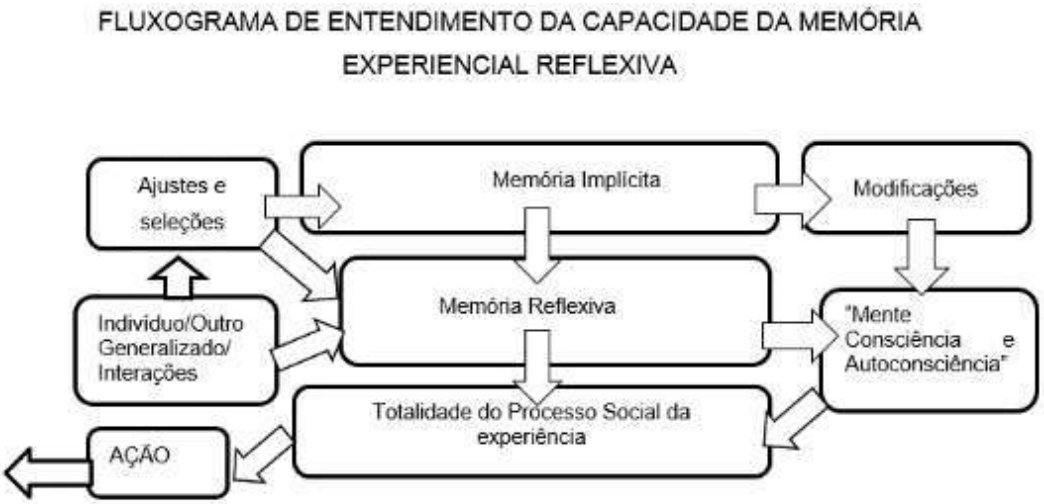
Assim, conclui-se que, para Mead, a mente surge no processo social, somente, quando essa ação como um todo entra na experiência dos indivíduos, nas interações sociais; a partir daí o indivíduo se torna autoconsciente e tem mente, porque ele se torna ciente de suas relações com o processo social, como um todo, e com os outros indivíduos que com ele participam do processo.

Dessa forma, Morris (2010, p. 150) relata que, para Mead, "[...] o indivíduo se torna consciente de que o processo é modificado pelas relações e interações dos indivíduos – inclusive de si mesmo, que o levam em frente". Sendo que após essas reflexões, o autor explicita que "[...] o aparecimento, evolutivo da mente ou da inteligência, acontece quando a totalidade do processo social da experiência e do comportamento é introduzida na experiência de qualquer um dos indivíduos".

No entanto, descreve que tal fato dar-se-á nos indivíduos, separadamente, os quais estão implicados nele e quando o ajustamento do ser, no processo, é modificado e refinado pela consciência ou pela percepção, consciente ou autoconsciente, no processo de reflexividade.

Assim, ao discorrer sobre a capacidade de reflexão do indivíduo, ao assumir o lugar do outro generalizado e dos elementos interpretativos do sujeito, enfatizados por Philipp (1996,108), no nosso entendimento, o indivíduo incidiria a refletir sobre si, sobre o outro e do seu papel social; passaria a fazer reflexões e ajustes com base na memória implícita, adotando os papéis do outro "Eu" e do "Mim" modificados pela consciência; conseguiria atingir um nível de consciência ou autoconsciência da sua relação com a totalidade do processo social da experiência do indivíduo e o levaria a ter uma ação social concreta com reflexividade. Em todo esse processo poderia ser inferida uma categoria da memória experiencial reflexiva.

Figura 11: Fluxograma de entendimento da capacidade da memória experiencial reflexiva



Fonte: Concepções sobre a Mente em Mead e a capacidade de reflexão
Arquivo: Fluxograma criado pela autora baseado em Mead

Assim, pode-se compreender que a capacidade de reflexão é primordial nesse processo, pois ao refletir sobre si e das suas experiências é que a totalidade do processo social se concretiza; é nesse sentido, que o indivíduo toma para si próprio a atitude que o outro toma, em relação a si mesmo, que se torna conscientemente, capaz de se ajustar a tal processo e de modificar a resultante desse processo, qualquer que seja o ato social para sua inserção. Sendo assim, a capacidade de reflexão, para Mead, é a condição sine qua nom ao desenvolvimento da mente no processo social.

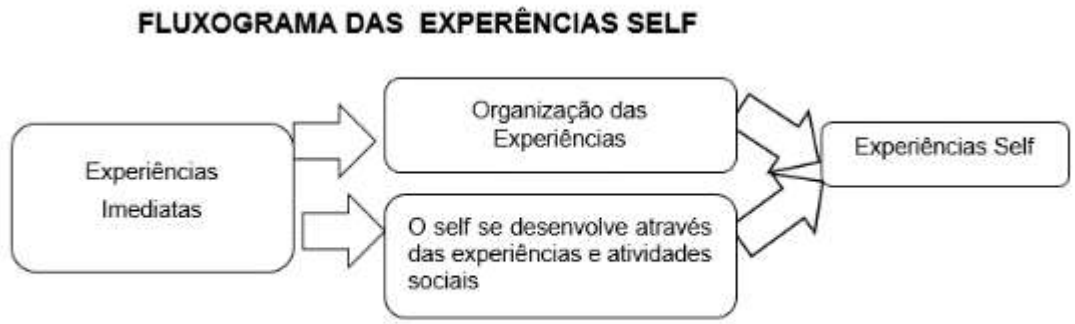
4.3 AS CONCEPÇÕES DO SELF E DA MEMÓRIA EM MEAD

A partir das concepções, meadianas, sobre o desenvolvimento da inteligência, Morris (2010, p.151), afirma que "[...] o processo da linguagem é essencial ao desenvolvimento do self. O caráter do self é diferente do organismo fisiológico propriamente dito"; passa por um desenvolvimento; não está presente inicialmente no nascimento, mas decorre do processo das experiências e atividades sociais.

Dessa forma, Mead explica que a "inteligência animal", como em grande porção da inteligência humana, não envolve um self; as ações habituais, nos movimentos, no mundo, não nos levam a pensar ou refletir, muitas vezes são aprendizagens das experiências sensoriais. Esses aspectos, a nossa volta, podem existir na nossa experiência, sem ocupar um lugar em relação com o self.

Nesse sentido, para Mead, é perceptível que, nessas condições, distinguir entre as experiências que ocorrem imediatamente e a própria organização que é feita delas, pode assim, torná-la uma experiência self; segundo o autor os itens das experiências têm lugar nas experiências selfs.

Figura 12: Experiências Self



Fonte: Concepções sobre o Self em Mead
Arquivo: Fluxograma criado pela autora baseado em Mead

Ao compreender essas concepções do *Self*, percebemos a relevância desses conhecimentos para entender o desenvolvimento do self e das organizações das experiências; sendo que, Mead explica que as experiências afetivas de dor e prazer nem sempre são experiências do self, mas ao mesmo tempo, o autor explica que ao organizarmos as nossas lembranças torna-se self. Essas experiências, passadas, também podem ser consideradas como memória. No que se refere às datas das experiências passadas, as experiências sensoriais e os nossos hábitos não estão, necessariamente, envolvidos no organismo e podem não ser uma experiência self.

Dessa forma, Morris (2010, p.152) explica que, para Mead, pode-se "[...] distinguir com clareza entre self e corpo. O corpo pode está lá e funcionar de maneira inteligente, sem que ali haja um self, envolvido, na experiência. O self tem a característica de ser um objeto para si mesmo". No entanto, Mead enfatiza que esse atributo o distingue dos outros objetos e do corpo, pois existem experiências vagas e difíceis de localizar, sendo que as experiências corporais são organizadas em torno do self.

O que na realidade Mead quer explicar são as características do self como objeto de si mesmo, como uma partícula reflexiva que indica aquilo que tanto pode ser do sujeito como do objeto. Esses objetos no passado foram considerados como consciência, adjetivo que indica a experiência de si mesmo, ser um objeto para si próprio, mas, ao mesmo tempo, requerer a busca de experiências.

Dessa forma, entende-se que nas concepções, meadianas, o self se torna um objeto para si mesmo, somente ao adotar as atitudes que os outros indivíduos têm, em relação a si próprio, quando inseridos todos no contexto social ou na conjuntura das experiências e comportamentos.

O objeto pode ser compreendido a partir da "comunicação", como uma espécie de comportamento em que o indivíduo pode tornar-se um objeto para si mesmo. Uma comunicação como símbolos significantes, dirigida a si mesmo e aos outros, através da interação intersubjetiva.

4.3.1 O *Self* e o Corpo: Memória e Imaginação

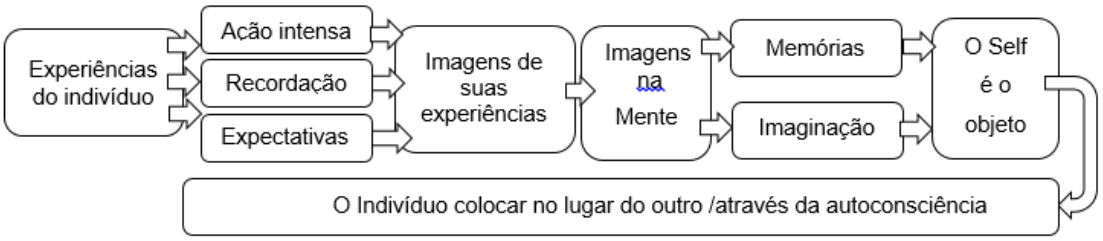
Ao referir-se sobre as experiências em que o self não tem participação como objeto, mais precisamente na ação imediata e intensa dos indivíduos, Morris (2010, p.154) explicita que esse tipo de ação, para Mead, pode ser perceptível nos experimentos, em que aparecem na

experiência dos indivíduos por trás da ação intensa, recordações e expectativas; sendo que o indivíduo, nessa ação, não tenha consciência de si.

Dessa forma, como descreve Mead, talvez se possa obter alguma luz sobre essa situação, através dessas experiências que ao voltar de uma ação, muito intensa, aparecem como experiência do indivíduo, memórias e imaginações.

Figura 13: Experiências do Indivíduo e o Self – Memória e Imaginação

Experiências do Indivíduo e o Self como objeto da Memória e Imaginação



Fonte: Concepções sobre as experiências e o Self em Mead
Arquivo: Fluxograma criado pela autora baseado em Mead

Nesses casos, Mead explica que há um contraste entre uma experiência que está, absolutamente, envolvida numa atividade externa, em que o self não entra como objeto, e na atividade da memória e da imaginação, em que o self é o principal objeto, o que levaria o indivíduo a fazer uma análise da conduta ou atividade social de se colocar no lugar do outro.

Assim, nessas condições, Mead enfatiza que o self é, inteiramente, discernível de um organismo que está rodeado por acontecimentos e ações com referência aos fatos, incluindo partes do seu próprio corpo. Como pode uma pessoa ficar fora de si, mesmo experimentalmente, de tal forma que se torna um objeto para si mesmo? Essa questão pode ser compreendida a partir da postura do indivíduo em si colocar no lugar do outro.

Nesse sentido, Mead explica que o aparato da razão não seria completo, a menos que ele próprio mergulhasse em suas próprias análises do campo da experiência ou a menos que o indivíduo o trouxesse para a sua própria análise do campo vivencial, cujo self age em relação à situação social.

Dessa forma, Mead enfatiza que a razão não pode se tornar impessoal, a menos que ela tenha uma atitude objetiva, não afetiva, para si mesma; caso contrário, temos apenas consciência e não autoconsciência. No entanto, para que a conduta seja racional é necessário que o indivíduo assuma, portanto, uma atitude impessoal, objetiva em direção a si mesmo,

que possa tornar-se um objeto para si mesmo, pois o organismo individual é, obviamente, um fato essencial e importante ou elemento constituinte da situação, empírica, em que atua; assim, sem a adoção de uma visão objetiva de si mesmo, como tal, não pode agir com inteligência, ou racionalmente.

Nessa perspectiva, segundo o autor, o indivíduo não se vivencia diretamente, só indiretamente, a partir dos pontos de vista do grupo social a que pertença, a partir do ponto de vista generalizado do grupo; sendo que o indivíduo se torna um objeto para si somente ao adotar as atitudes que os indivíduos têm em relação a si mesmos, quando inseridos no contexto social ou das experiências e comportamentos, e isso dar-se-á através da comunicação.

Essa comunicação, como símbolo significante, que é dirigida, não só aos outros, mas também à própria pessoa, sendo essa comunicação como parte do comportamento do indivíduo em que seria introduzido o self, no processo de ação, reação, no diálogo consigo mesmo e nas relações sociais; assim, o self, compreendido como um objeto para si mesmo, é essencialmente uma estrutura social e surge da experiência social.

4.3.2 Mead, as bases da Gênese do *Self* e a Memória

O self surge a partir do diálogo de gestos, envolvendo uma espécie de atividade cooperativa; sendo que o diálogo de gestos, no entanto, não traz em si a referência do indivíduo, do organismo a si próprio, não é um agir que exija resposta da forma em si, embora seja uma conduta em relação ao comportamento ou à conduta dos outros.

Dessa forma, Morris (2010, p.162-165) explica que, para Mead, o gesto surge como elemento destacável no ato social, em virtude do fato de ser delimitado pela sensibilidade dos outros organismos a ele; ele não existe como um gesto, apenas, na experiência de um indivíduo, mas socialmente nas relações com outros indivíduos.

Ao enfatizar sobre essas relações e sobre os gestos, o autor exemplifica sobre a atitude do ator e do artista, também, para encontrar o tipo de expressão que vai despertar, nos outros, o que está acontecendo em si mesmo. A partir dessa experiência do ator, torna-se interessante analisar a tarefa da educadora ou do educador, que tem uma experiência, na docência, em despertar no educando a expressão de interesse pela aprendizagem, usando comunicações e gestos significantes e procurando buscar palavras que irão responder à sua atitude emocional, e que vai chamar, nos outros, a atitude que ele mesmo tem de si.

Sendo que, para Mead, ao referir ao artista, ele só pode testar seus resultados em si mesmo, comprovando se as palavras, de fato, que suscitam nele é a mesma resposta que ele quer despertar ou instigar, nos outros. A primeira experiência direta e imediata, não se dá na forma de comunicação; esse processo de encontrar a expressão na comunicação e no processo de evocação da emoção vivida desenrola-se, mais facilmente, quando o sujeito está lidando com a memória, através da recordação dessas emoções, do que quando se está no meio das experiências.

Dessa forma, Mead explica que na realidade uma grande parte das nossas comunicações não tem esse caráter, genuinamente estético; nós não sentimos as emoções que evocamos através da memória e das recordações. Em geral, segundo o autor, não usamos estímulos linguísticos para despertar em nós mesmos as reações emocionais que estamos evocando para os outros, mas o sentido e o significado que as sustentam em suas próprias experiências; que ao "[...] buscar em nós, o tipo de resposta que estamos evocando em nosso interlocutor, devemos saber o que estamos falando e a atitude do outro, que despertamos em nós mesmos, deve controlar o que dizemos". Mead salienta que a "[...] racionalidade significa que o mesmo tipo de resposta que eliciamos, nos outros, deve ser eliciado em nós e que essa resposta, por sua vez, deve influir e determinar o que iremos fazer e dizer".

A partir dessas discussões, Mead explica que outro conjunto de fatores contextuais, da gênese do self, está representado pelas atividades do brincar e do jogo, em que as crianças assumem vários papéis sociais. Ao assumir esses papéis, uma estrutura organizada surge, em seu interior, e o outro, dentro dela, responde a isso; ambos, então, levam adiante esse diálogo de gestos recíprocos.

Nessa perspectiva, Morris (2010, p. 168) explica que, para Mead, "[...] no jogo, então, existe um conjunto organizado de respostas da parte de todos, para que a atitude de um elicie ações apropriadas nos outros". Sendo que essa organização é dada nas regras do jogo ou brincadeiras. Assim ao criar as regras, as crianças demonstram interesse pelo jogo e ajudam a superar as dificuldades.

Ao expor sobre os jogos, Mead enfatiza que as regras são um conjunto de respostas que certa atitude elicia. Para brincar, a criança precisa de uma organização de papéis, senão não consegue jogar, pois os jogos, segundo Mead, representam, na vida da criança, a passagem de assumir os papéis de outros em suas brincadeiras; para dimensão, organizada, que é essencial à autoconsciência no pleno sentido do termo.

4.3.3 As Interações Sociais: a brincadeira, o jogo e o outro generalizado

Ao enfatizar sobre as brincadeiras, o jogo e o outro generalizado, Mead está se referindo às condições sociais, nas quais o self surge como objeto. Assim, além da linguagem, Morris (2010, p. 169) explica que, para Mead, "[...] encontramos duas ilustrações, o brincar e a outra no jogo ou brincadeiras", em que o autor distingue a ilustração, notável, do brincar do jogo e brincadeiras.

No brincar a criança assume papéis e personalidades, distintas, de acordo com o desempenho desses papéis, controlando, assim, o desenvolvimento da própria personalidade. No entanto esses papéis levam as crianças a se envolverem em um relacionamento social organizado, e podem contribuir para a construção do seu próprio caráter, nas interações sociais com o outro generalizado.

Figura 14: O Indivíduo e suas Interações com o outro generalizado

Fonte: Concepções sobre o indivíduo e o outro generalizado em Mead
Arquivo: O outro generalizado criado pela autora baseado em Mead

Assim, para Mead, a diferença fundamental entre a brincadeira ou jogo e o brincar é que, neste, a criança deve ter em si as atitudes de todos os outros participantes do jogo. Sendo que as atitudes dos outros participantes, das brincadeiras, que a criança assume, organizam-se numa espécie de unidade e é essa organização que controla as respostas.

Dessa forma a comunidade organizada, ou o grupo social que dá ao indivíduo a sua unidade de self, pode ser chamada(o) de "o outro generalizado". A atitude do "outro generalizado" é a atitude da comunidade inteira.

Nesse sentido, Morris (2010, p. 173) explicita que, para Mead, "[...] é na forma do "outro generalizado" que o processo social influencia o comportamento dos indivíduos (...) e adota a atitude do "outro generalizado" no ato ou situação social.".

Contudo, Morris (2010, p.175) enfatiza que, para Mead, “[...] existem dois estágios gerais no desenvolvimento total do self; no primeiro, o self individual, e o segundo, o das atitudes sociais do 'outro generalizado”.

Sendo que o primeiro estágio de desenvolvimento do self Individual é simplesmente construído de uma organização das atitudes particulares de outros indivíduos, em relação a ele e aos demais, construído dos atos sociais específicos dos quais todos participam conjuntamente.

Enquanto que no segundo estágio do desenvolvimento total do self do indivíduo, este é construído não só por uma organização das atividades particulares, mas também por uma organização das atitudes sociais do “outro generalizado” ou do grupo social, como um todo, ao qual ele pertence.

Figura 15: Estágios Gerais do desenvolvimento do Self

Fonte: Estágios do Self individual e o outro generalizado em Mead
Arquivo: Criado pela autora baseado em Mead

Para melhor compreensão do desenvolvimento do self, Mead explicita que essas atitudes, grupais ou sociais, são levadas ao campo das experiências diretas da pessoa e incluídas como elementos na estrutura ou constituição de seu self, da mesma forma que são as atitudes de outros indivíduos particulares.

Assim, Morris (2010, p.180) explica que, para Mead, o que entra na constituição do self organizado é a organização das atitudes que são comuns aos grupos. Uma pessoa é uma personalidade porque pertence a uma comunidade, porque assimila as instituições dessa comunidade e a sua conduta; dessa forma, ela considera a linguagem dessa comunidade um

meio pelo qual adquire sua personalidade e entá por meio de um processo em que adota os diferentes papéis proporcionados por todos os outros, ela chega a incorporar a atitude dos membros dessa comunidade.

Essa visão pode ser compreendida a partir do processo de incorporação de princípios, atitudes reconhecidas por todos os membros de uma comunidade, em relação aos valores daquele grupo, e o indivíduo se coloca no lugar do outro "generalizado".

Portanto, é uma estrutura de atitudes que entra na constituição do self, que é diferente de um grupo de hábitos, pois existem hábitos que não estão incluídos no self consciente, mas ajudam a compor o que designamos de self inconsciente.

4.3.4 O *Self*, o Subjetivo e a Memória

Para compreender o *self*, o subjetivo e a memória, torna-se necessário entender que o *self* surge do processo social, que implica na interação dos indivíduos no grupo e na preexistência do grupo; e que a memória, nessa perspectiva, pode ser compreendida como lembranças, imagens e armazenamento de informações do grupo de pertença ou de experiências passadas.

Dessa forma, Morris (2010, p. 182) descreve que, para Mead, existe um processo social do qual o self decorre e em cujo seio prosseguem outras diferenciações, evoluções e níveis de organização.

Nessa perspectiva, Mead afirma que também existe outro uso da "consciência", com o qual nos ocupamos de forma especial, denotando aquilo que chamamos de pensamento ou inteligência reflexiva, ou seja, um uso de "consciência" que sempre contém, pelo menos de modo implícito, a referência a um "eu".

Assim, Mead explica que o uso desse tipo de "consciência" é uma concepção inteiramente diferente. No entanto, os outros tipos de usos têm a ver com certo mecanismo, com certa maneira de agir de um organismo. Se um organismo é dotado de órgãos da percepção, então existem objetos em seu meio ambiente e, entre esses objetos, estarão as partes de seu próprio corpo, e não estão relacionados com o self.

A partir daí Morris (2010, p.183) explica que, para Mead, o indivíduo chega ao self quando chegamos "[...] a certa modalidade de conduta, a certo tipo de processo social que envolve a interação de diversos indivíduos e, ainda assim, estão envolvidos, indivíduos, em alguma espécie de atividade cooperativa". Sendo que, é nesse processo que pode surgir o self,

distinguindo-o como certo tipo de processo estrutural na conduta da forma, daquilo que designamos como consciência dos objetos experienciados.

Assim, na nossa compreensão baseada nas concepções meadianas, ao lembrar-se de questões ou de problemas das experiências passadas, subjetivas e reflexivas, antecipamos algumas ações para evitar alguns transtornos, patológicos, ou de ações sociais que nos levem ao constrangimento. No nosso entendimento, essas experiências passadas rememoradas, reflexivas, podemos identificar com o nosso self a qualquer momento, pois são subjetivas e ficam armazenadas ou incorporadas no indivíduo através da memória, pois só nós temos acesso a essas experiências passadas.

Assim, pode ser perceptível, no nosso entendimento, uma articulação entre a subjetividade, a reflexão e a memória, como algo implícito dentro de sua própria conduta social no self, pois foram rememoradas nas experiências passadas. Por sua subjetividade são demonstradas em seu pensamento, e, quando socializadas, tornam-se comum a todos.

Para compreender melhor a articulação do self, da subjetividade e da memória, Morris (2010, p.184) explica que, para Mead, existem “[...] outros conteúdos dessa natureza, tais como imagens de memória e os voos da imaginação, que são acessíveis somente para o indivíduo que a vivencia”. Segundo o autor, existe um caráter comum pertinente a esses tipos de objetos, que geralmente identificamos com a consciência, e esse processo que nós chamamos de pensamento, em que ambos são, pelo menos em certas fases, acessíveis apenas para o indivíduo.

Nesse sentido, Morris (2010, p.184) descreve que, para Mead, os dois conjuntos de fenômenos ficam em níveis inteiramente diferentes. Essa característica comum de acessibilidade não significa necessariamente dar-lhes o mesmo status metafísico. Mead explica que “[...] eu não quero discutir problemas metafísicos, mas eu quero realmente insistir que o *self* tem uma espécie de estrutura originária na conduta social, [...] desta chamada experiência subjetiva”.

Assim, o self ao qual Mead se refere, no nosso entendimento, surge quando o diálogo dos gestos é assimilado pela conduta da forma individual e ao evocar através das reminiscências as atitudes dos outros em seu processo particular, então, surge o self no processo social.

Assim, para melhor compreensão do *self*, foram abordados 03 (três) aspectos das explicações meadianas e sua articulação com o campo mnemônico: a) O *self*, a memória seletiva e as experiências; b) O “eu”, o “mim” e a memória; e c) A memória, o "eu", o "mim", como fases do *self*.

a) O *self*, a memória seletiva e as experiências.

Ao destacarmos o nosso *self* de certas experiências, Morris (2010, p.188) enfatiza que, para Mead, se podemos separar ou selecionar as experiências completamente, de modo que não conseguimos recordar-nos, para absorvê-las, continuamente no *self*, a cada dia, a cada momento, ela não existiria mais no que nos diz respeito.

No entanto, Mead explica que se não tivéssemos nenhuma recordação ou memórias, incorporadas, que identificassem experiências com o *self*, então elas certamente desapareceriam no que diz respeito a sua relação com o *self*; mesmo assim, elas poderiam continuar como experiências sensoriais ou sensíveis, sem serem absorvidas pelo *self*. Esse tipo de situação é apresentado no caso patológico de uma personalidade múltipla, em que um indivíduo perde a memória de uma determinada fase de sua existência.

Segundo Mead, tudo que está conectado com essa fase de sua existência desaparece e ela se torna uma personalidade diferente. O passado tem uma realidade, quer seja na experiência ou não, mas aqui não é identificado com o *self*, pois não participa da composição do *self*.

Assim, Mead explica que nós tomamos uma atitude desse tipo, por exemplo, com referência aos outros quando uma pessoa cometeu algum tipo de crime que leva a uma declaração da situação, uma admissão, e talvez se arrependa, e depois é descartada; uma pessoa que perdoa, mas não esquece é uma companhia desagradável; o que se passa em perdoar é o esquecer, se livrar da memória de algo.

Nesse sentido, Morris (2010, p.188) explica que, para Mead, há muitas ilustrações que podem ser evocadas, trazidas à tona, através da memória de determinados conteúdos de um *self*, em defesa do nosso reconhecimento, que tem certo valor fora do *self*. No entanto, segundo o autor, no mínimo ele deve ser concedido para que possamos nos aproximar do ponto em que algo que reconhecemos como um conteúdo é cada vez menos essencial para o *self*, pode ser mantido fora do *self* atual, e não tem mais o valor para o *self* que tinha para o *self* anterior.

Dessa forma, Mead explica que casos extremos parecem apoiar a visão de que uma determinada parte desses conteúdos pode ser totalmente descartada do *self*. Embora, em certo sentido, eles estejam prontos para aparecer sob condições, específicas; por enquanto, ele (ele ou eles?) está dissociado e não alcança o limiar da nossa autoconsciência.

A autoconsciência, por outro lado, para Mead, é definitivamente organizada em torno do indivíduo social; como vimos, não é, simplesmente, porque se está em um grupo social e é afetada por outros, assim como os afeta (quem afeta quem?), mas porque suas próprias experiências como *self* são aquela que assume para si, a partir de sua ação em relação aos outros.

Dessa forma, Mead explica que a pessoa se torna um self na medida em que pode assumir a atitude do outro, e agir em direção a si mesmo como os outros agem. Assim, na medida em que o diálogo de gestos pode se tornar parte de conduta, para direção e controle das experiências, então um *self* pode surgir. No entanto, é o processo social de influenciar os outros no ato social, e em seguida, assumir a atitude dos outros, despertada, pelo estímulo, e por sua vez reagir a essa resposta, o que constitui um self.

Assim, Morris (2010, p.189) descreve que, para Mead, de acordo com a "[...] teoria social da consciência, o que queremos dizer com consciência é aquele caráter ou aspecto peculiar do ambiente, da experiência humana individual, que é devido à sociedade humana". Sendo que o autor explica que essa sociedade é composta pelo *self* de muitos outros indivíduos que adotam as atitudes dos outros em relação a si mesmos.

Assim, Morris (2010, p.191) explica que, para Mead, "[...] a essência do *self* é cognitiva, situa-se no diálogo internalizado de gestos, que constitui o pensamento ou a reflexão". Dessa forma, Mead conclui explicitando que a origem e os fundamentos do *self*, como os do pensamento, são sociais.

b) O "eu", o "mim" e a memória.

Ao discutir os fundamentos sociais do *self*, Morris (2010, p.191) diz que Mead sugere que "[...] o self não consiste simplesmente na mera organização das atitudes sociais". Partindo dessa suposição, percebe-se não numa perspectiva metafísica, mas na análise da conduta em si, o autor sente a necessidade de compreensão da natureza do "eu", que tem consciência do "mim" social. Questiona-se, se na conduta, o "eu" surge em contraposição ao "mim"? Sendo que, para Mead, ao expor se a pessoa determina a sua posição, na sociedade, e sente que tem certa função e determinados privilégio, tudo isso é definido em relação ao "eu", mas o "eu" não é o "mim" e não pode sê-lo, pois ambos constituem um *self*.

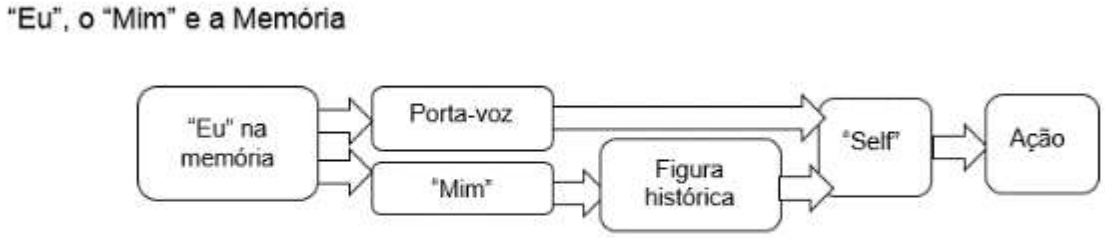
Assim, Morris (2010, p.192) explicita que, para Mead, "[...] o 'eu' reage ao *self* que surge em decorrência de adotar as atitudes dos outros. Ao adotar essas atitudes introduzimos o 'mim' e reagimos a ele como o 'eu'".

Com base nessas reflexões, Morris (2010, p.192-194) discorre que, para Mead, “[...] a maneira mais simples de manusear o problema seria em termos da memória. Eu falo comigo mesmo, e eu lembro o que eu disse e, talvez, o conteúdo emocional que coloria essa fala”. Assim sendo, Mead explica que “[...] o "Eu" deste momento é apresentado no "mim" do momento seguinte. Também, mais uma vez, eu não posso virar rápido o suficiente para me flagrar”. No entanto, Mead procura explicitar que “[...] Eu me torno um "mim" na medida em que eu me lembro do que eu disse”. Entretanto, para o autor, “[...] o ‘eu’ pode receber esse relacionamento funcional”. Explicitando que é por causa do "eu" que nós dizemos que nunca estamos plenamente conscientes do que nós somos, que nos surpreendemos por nossa própria ação. É como agimos que estamos conscientes de nós mesmos.

Dessa forma, Mead enfatiza a relevância da memória; Morris (2010, p.192) explica que “[...] é na memória que o "eu" está constantemente presente na experiência. Podemos recuar diretamente em alguns momentos, em nossa experiência, e então nós somos dependentes de imagens de memória”.

Ao expor sobre a memória, Mead explica que “[...] o ‘eu’ na memória existe ali como o porta-voz do self, do segundo, dos minutos, ou do dia anterior”. Como determinado, é um "Mim", mas é um "mim" que foi o "eu" no momento anterior. Segundo o autor, se você perguntar se, diretamente, em sua própria experiência o "eu" entra? A resposta é: ele vem como uma figura histórica. O “eu” do “mim” é o que você foi há um segundo. Dessa forma, conforme Mead, é outro "mim" que tem de ter esse papel, explicitando que você não pode chegar à resposta imediata do "eu" no processo.

Figura 16: Eu, o Mim e a Memória



Fonte: O “eu”, o “mim” e a memória em Mead
Arquivo: Criado pela autora baseado em Mead

Sendo que, para Mead, o "eu" é, em certo sentido, o que realmente nos identificamos. Com isso, a introdução na experiência é que constitui um dos problemas da maioria das nossas experiências, consciente; não é algo diretamente dado na experiência.

Contudo, para Mead, o "eu" é a resposta do organismo às atitudes dos outros; o "mim" é o conjunto, organizado, das atitudes dos outros que a própria pessoa assume. As atitudes dos outros constituem o “mim” organizado e, em seguida, a pessoa reage em direção a um "eu". Sendo que o indivíduo se enxerga do ponto de vista de outro membro do grupo.

Nesse sentido, esses indivíduos inter-relacionados no grupo, conferem-lhe um determinado self. Mead questiona: o que o indivíduo fará? Ele não sabe e ninguém mais sabe. O indivíduo pode obter a resposta à situação em sua experiência, porque pode assumir as atitudes dos vários indivíduos envolvidos no grupo. Ao assumir suas atitudes, o indivíduo por sua experiência, sabe como eles se sentem a respeito da questão, em virtude da sua convivência no grupo.

A partir daí, Morris (2010,194) explica que, para Mead, o indivíduo ao refletir sobre suas atitudes, questiona-se: "[...] eu tenho feito certas coisas que parecem me comprometer com certo tipo de conduta”. Essa atitude de reflexão ou diálogo interno ocorre nas ações do indivíduo e o colocará em uma falsa posição com o outro no grupo, pois, segundo o autor, “[...] o "eu" como uma resposta a essa situação, em contraste com o "mim" que está envolvido nas atitudes que ele toma, é incerto”. E quando a resposta ocorre, em seguida, “[...] ele aparece, em grande parte no campo da experiência, uma imagem de memória”.

Figura 17: Imagens da Memória

Essa imagem, de memória, no nosso entendimento, pode estar associada às experiências vivenciadas pelo indivíduo, no grupo ao qual pertence, como fleches de atitudes sociais, o que levaria o indivíduo a determinadas condutas.

Dessa forma, Mead explica que o nosso presente ilusório, como tal, é muito breve. Temos, no entanto, a experiência de eventos passageiros; parte do processo da transitoriedade dos eventos está diretamente em nossa experiência, incluindo partes do passado e do futuro. Para Mead, ao realizar algo, o indivíduo tende a olhar para trás e ver se o que estamos fazendo

envolve imagens de memória. Assim, o "eu" realmente aparece, experimentalmente, como parte de um "mim".

Conforme explica Mead, com base nessa experiência podemos distinguir que o indivíduo que está fazendo alguma coisa do "mim", pode lhe apresentar o problema do “eu”. A resposta entra em sua experiência somente quando ela ocorre. Assim, para o autor, se o indivíduo diz que sabe o que vai fazer, mesmo durante a ação, ele pode ser confundido. No entanto, o indivíduo começa a fazer alguma coisa e algo acontece para interferir. A ação resultante é sempre um pouco diferente de qualquer coisa que o indivíduo poderia antecipar.

Contudo, Mead explica que isso é verdade, mesmo se o indivíduo estiver simplesmente realizando o processo de caminhar. A própria tomada de decisão, de dar os seus passos, coloca-o em uma determinada situação que tem um aspecto um pouco diferente do que é esperado, o qual é, em certo sentido, inédito. Esse movimento para o futuro é o passo, por assim dizer, do ego, do "eu". Isso é algo que não é dado no "eu". É algo que não está dado no “mim”.

c) A memória, o "eu", o "mim", como fases do *self*

Para compreender os aspectos da memória, analisando o "eu" o "mim" como fases do self, a partir dessa perspectiva, de que o *self* é considerado também como uma mente autoconsciente, da consciência de si, podem desenvolver ações sociais que transformam a comunidade por sentir-se parte integrante do contexto social. Dessa forma, percebe-se, nesse ponto de vista, que o self surge como um novo tipo de indivíduo no todo social.

Com base nessas concepções, meadianas, percebe-se também que existe um novo todo social, em virtude do aparecimento do tipo de mente individual, que descrito por Mead, sobre um *self*, com afirmação de si mesmo ou de sua própria identificação com a comunidade.

O *self*, para Mead, é a fase importante do desenvolvimento, porque é na possibilidade da importação, dessa atitude social, e pelas respostas da comunidade inteira que tal sociedade pode surgir. Sendo que a mudança que ocorre com essa importação, numa perspectiva meadiana, ocorre no diálogo de gestos pela conduta do indivíduo, com a alteração na experiência de todos os seus indivíduos, componentes do grupo de pertença, na interação com os outros.

Assim, torna-se salutar enfatizar que Morris (2010, p.211-212) afirma que,para Mead, “[...] tomamos consciência do processo quando adotamos definitivamente a atitude dos outros.” Ao assumir as atitudes do outro, surge uma nova fase de desenvolvimento e

constituição do *self:* o “outro” e o “eu”. Nessa perspectiva, torna-se implícito o “outro” e o “eu”, na experiência do indivíduo, através do reconhecimento dos outros e o reconhecimento de nós mesmos nos outros.

Nesse sentido, observa-se que o indivíduo não pode realizar-se, exceto na medida em que possa reconhecer o outro em seu relacionamento consigo mesmo. Assim, Morris (2010, p.213) explica que, para Mead, “[...] é na medida em que adota a atitude do outro, que o indivíduo se torna capaz de se realizar como self”.

Entretanto, essa situação social das meras respostas orgânicas como reflexo do organismo, na qual o indivíduo se ajusta, inconscientemente, a quem está a sua volta, para Mead, pode não existir a autoconsciência. Portanto, para o autor, a pessoa desenvolve a autoconsciência se caso adotar ou sentir-se estimulada a incorporar as atitudes do outro, porque, da outra forma, o seu ajustamento a fatos externos ocorrem de forma imediata, sem que estejam presentes em sua própria experiência como *self*.

No entanto, Morris (2010, p.213) escreve que, para Mead, “[...] quando o self de fato aparece, envolve uma experiência de outrem; o self não poderia experienciar-se, simplesmente, por si próprio”. Ao explicar essa afirmativa, Mead enfatiza que “[...] quando o self de fato aparece na experiência é uma contraposição a outrem, especialmente através das estimulações das experiências cooperativas, que despertm no próprio indivíduo a mesma resposta em outrem.”.

Contudo, ao colocar-se no lugar do outro, através de uma memória incorporada de experiências, ideias e pensamentos do grupo, é que o indivíduo desenvolve a autoconsciência e, consequentemente, o *self*, do “eu”, do “mim” e do “outro” generalizado, rememorados no organismo, através da memória como porta-voz do self e como parte essencial para a ação social do indivíduo.

Dessa forma, Morris (2010, p.214) enfatiza que Mead descreve que para “[...] ser autoconsciente a pessoa deve ter a atitude do outra implantada em seu próprio organismo permitindo-lhes controlar aquilo que está para fazer”. No entanto, Mead explica o que aparece na “[...] experiência imediata do *self*, da pessoa, que toma essa atitude é o que chamamos de ‘mim’. É o self que é capaz de manter na comunidade à medida que reconhece os outros”.

Esse reconhecimento dos outros, o papel social desenvolvido pelo outro e suas ações sociais revelam a importância desse conhecimento do “eu”, do “mim” e do “outro” na sociedade, bem como seus direitos e deveres, no contexto social, rememorados nas experiências do *self*.

Assim, Morris (2010, p.214-215) explica que, para Mead, em contraposição ao “mim” está o “eu”. O indivíduo não tem apenas direitos, mas tem deveres; não é apenas um cidadão, um membro da comunidade, mas é aquele que reage a esta comunidade e, em sua reação a ela, no diálogo dos gestos, ele a modifica.

Ao compreender a concepção, meadiana, dessa contraposição ao “mim” está o “eu”, pode-se perceber que o "eu" é a resposta do indivíduo para a atitude da comunidade, à medida que isso aparece em sua experiência individual, de uma ação organizada, pode ser modificada através do diálogo interno consigo mesmo e com o outro generalizado.

Assim, Morris (2010, p.215) explica que Mead enfatiza: “[...] essa mudança não está presente em sua própria experiência, pois enquanto não houver ocorrido, em nossa experiência, o "eu" aparece na memória”.

Assim, pode-se perceber a relevância da memória no “eu” em que, nessa perspectiva, meadiana, vista como retentiva e de conservação das experiências individuais, e do “mim” nas interações sociais com o “outro”, vivenciadas no grupo social, o que possibilitaria um agir social intersubjetivo, através de um diálogo de gestos.

Nesse contexto, Mead explica que é só depois do agir que sabemos o que fizemos, é só depois de termos falado que nós sabemos o que dissemos. O ajuste a esse mundo organizado, que está presente em nossa própria natureza, é aquele que representa o "mim" e está constantemente ali. Mas, se a resposta a ele tem a natureza de um diálogo de gestos, cria-se uma situação que, em certo sentido, é nova; se a pessoa defende a sua versão no caso, se se afirma em contraposição aos outros e insiste que eles adotem uma atitude diferente em relação a si mesmo, então existe algo importante que não está ocorrendo, anteriormente, presente na experiência.

Conclui-se que o “eu” e o “mim” são essenciais ao *self*, em sua plena expressão, pois o indivíduo deve adotar atitudes dos outros, num grupo ou contrapor a fim de organizar, de fazer ajustamentos ou reajustamentos em prol do grupo de pertença; como membro da comunidade, deve empregar o mundo social externo que existe em seu íntimo através da memória. Assim, por meio do processo social, racional, na comunidade, é que o indivíduo tem seu ser como cidadão.

4.3.5 A Memória e a realização do *Self* na situação Social

A concepção de memória na realização do self, na situação social, pode ser compreendida a partir das memórias experiências de atuação do indivíduo, em suas vivências

sociais rememoradas, e pela capacidade de armazenamento de uma memória retentiva e de conservação.

Assim, no que diz respeito ao self, Morris (2010, p.219) descreve que, para Mead, "[...] o self aparece na experiência essencialmente como um "mim", com a organização da comunidade à qual pertence. Essa organização, é óbvio, expressa-se nos dotes particulares e na situação social específica de cada indivíduo".

Ao enfatizar sobre a situação social do indivíduo, Mead afirma que, como membro da comunidade, o indivíduo é parte particular dela com sua hereditariedade e posições peculiares; o que o distingue de todos os outros não é o self, senão em seu relacionamento com os outros dos quais faz parte. Sendo que o autor explicita que o indivíduo tem consciência de si mesmo, como pessoa, como cidadão político ou membro de quaisquer grupos dos quais faça parte; mas também, do ponto vista do pensamento reflexivo, pertence à sociedade de todos os seres racionais, e a racionalidade que identifica, consigo próprio, envolve um intercâmbio social, sendo a maior comunidade, a de pensamento.

Assim, Morris (2010, p.219) explica que, para Mead, o fato de que o self é, em todos os indivíduos, construído nos termos do processo social, e que é um reflexo individual, de tal processo, ou melhor, desse padrão organizado, de comportamento, por ser exibido e que contém em sua respectiva estrutura – não destrói, nem é absolutamente incompatível com o fato de que cada self, individual, tem suas particularidades e sua individualidade peculiar, seus próprios e exclusivos padrões sociais.

Nesse sentido, o autor enfatiza que todo self, individual, dentro de uma determinada sociedade ou comunidade social, reflete em sua estrutura organizada a totalidade dos padrões de relacionamento e do comportamento social, organizado, que essa sociedade ou comunidade exibe ou mantém.

O que torna perceptível nessas concepções, meadianas, é que existem padrões de estruturas sociais organizadas, e que na realidade essas sociedades ou comunidades são constituídas por cada self individual, com suas peculiaridades que, muitas vezes, pensam diferente desses padrões e divergem desse contexto social. No entanto, essas divergências podem provocar mudanças, ajustamentos e reajustamentos sociais do próprio indivíduo ou na sociedade como um todo, por meio da reação dos sujeitos no processo de interação social.

Assim, Morris (2010, p.221) explica que, para Mead, "[...] o ego ou "eu" que é responsável pelas mudanças dessa natureza, que só aparece na experiência após a reação ter ocorrido". Entretanto, o autor discorre que só depois da atitude é que nos tornamos

conscientes do que estamos fazendo e do que identificamos com o self, que entra no nível da experiência ao ser concretizada a ação social.

Ao expor essa afirmativa, Morris (2010, p.222) descreve que, para Mead, "[...] em alguns casos, é claro, podemos determinar o que o self irá fazer. Podemos aceitar certas responsabilidades antecipadamente. Fazemos contratos e promessas, e ficamos presos a isso." Nesse sentido, o autor explicita que a situação pode mudar, o ato pode ser diferente do que o esperado para o próprio indivíduo realizar, mas ele é mantido com o contrato que é feito.

Assim, torna-se interessante enfatizar que o indivíduo, para permanecer como membro da comunidade, deve coordenar suas ações e pensamentos, ajustando-os através do exercício dos deveres, tendo uma conduta racional. Essa ação, conforme Mead, possibilitaria ajustar-se ao mundo do qual prevalecem as leis da natureza, da economia, dos sistemas políticos, podendo afirmar o que irá acontecer e assumir a responsabilidade pelo que irá fazer e, não obstante, o self real que aparece no ato aguarda a conclusão da ação em si.

Dessa forma, Morris (2010, p.222) afirma que, para Mead, "[...] agora, é esse ato vivo que nunca entra diretamente na experiência reflexiva; é somente depois que o ato acorreu que podemos capturá-lo, em nossa memória e situá-lo em termos do que fizemos". A partir desse entendimento, pode-se perceber a importância da memória das experiências, nos atos dos indivíduos, como forma de reflexão das vivências sociais rememoradas.

Assim, compreende-se que existem diversas maneiras de realização do self, como se trata de um self social, para Mead, ele se realiza em seus relacionamentos com outras pessoas, na interação social. O self deve ser reconhecido por outros, com os mesmos valores que lhe pertençam, e se realiza em certo sentido, por meio de sua superioridade, em relação a outros, assim como, ao reconhecer sua inferioridade em outras situações. Sendo que, para Mead, os complexos de inferioridade são a situação inversa ao sentimento de superioridade, que alimentamos em relação a nós, quando nos comparamos com quem está a nossa volta.

Dessa forma, Morris (2010, p. 223) escreve que, para Mead, é interessante retomar ao eixo da nossa própria consciência, para situarmos aquilo que podemos defender, a fim de manter nosso autorrespeito. Com isso, o autor enfatiza que existem bases profundas e sólidas, em que mantemos a palavra dada, cumprimos com nossas obrigações, como base para o autorrespeito; e reconhecer como indivíduos que se respeitam. Mas esses são aspectos que prevalecem na maioria dos membros da comunidade, com quem interagimos. No entanto, para Mead, isso não é suficiente, pois queremos nos reconhecer em nossas diferenças, em relação aos outros, pois cada indivíduo tem um status social econômico e profissional que nos permite distinguir-nos dos demais.

Nesse sentido, Morris (2010, p. 223) expõe que, para Mead, o indivíduo ao assumir "[...] posições ou papéis em vários grupos, estes papéis servem como meios de autoidentificação". Ao afirmar essas posições dos diferentes papéis que o indivíduo assume, nos grupos sociais, de reconhecimento e autoidentificação, pode-se também, a partir dessa perspectiva, analisar as ações sociais do indivíduo no processo de superação de algumas práticas ou revelar fragilidades em outros papéis.

Dessa forma, Morris (2010, p. 223) descreve que, para Mead, essa autoidentificação pode revelar "[...] a capacidade de falar e de vestir; da capacidade de memória; a isso ou aquilo – mas sempre a alguma coisa em que destacamos em comparação com os outros indivíduos". Sendo que, Mead ainda explica que essas posições e capacidades podem levar o indivíduo a uma infantilidade, de expressar satisfação e autorrealização de superioridade, da pessoa em detrimento aos outros. No entanto, o indivíduo deveria encobrir essa situação nas relações sociais; mas, na realidade, sentir-se vastamente gratificado com seu reconhecimento.

Mead explica que, mesmo em outros grupos mais avançados, essas vantagens existem como maneiras essenciais de realizar o *self*, e não devem ser identificadas, com o que designamos, como manifestações de uma pessoa autocentrada ou egoísta; sendo que a pessoa deve ser mais genuína , em termos de dinheiro e esforços, reconhecendo genuinamente os sucessos dos outros, alegrando-se com isso, mas isso não a impede de regozijar com suas próprias habilidades e capacidades, e de derivar satisfação especial de seus próprios êxitos.

Ao enfatizar sobre a sensação de superioridade, para Mead, o autor explicita que não representa, necessariamente, um tipo de pessoa desagradável, com caráter enfático ou contundente, e também não significa que a pessoa quer rebaixar os outros para se sentir superior; no entanto, Mead explica que quando ocorre a manifestação de sua autorrealização, no sentido de superioridade, o indivíduo não é só infeliz, mas também se torna, moralmente e parcialmente, merecedor de desdém; entretanto, para o autor, existe uma cobrança constante para que a pessoa realize seu *self*, com alguma espécie de superioridade em relação aos demais.

Essas questões, para Mead, acontecem porque existe uma diferença entre a atitude ingênua do "eu", e a ação sofisticada do "mim", pois os indivíduos ao controlarem seus atos, revelam-se com essa conduta, uma atitude social do "mim", em contraposição ao "eu"; entretanto, a realização do indivíduo e seu reconhecimento, na situação social, é uma atitude do *self*, que se identifica com o grupo de pertença, e torna-se uma construção social, vivenciada e legitimada nas interações sociais.

Assim, a capacidade de eficiência e eficácia, como uma atitude imediata do próprio "eu", torna-se relevante para a preservação do self, mas no convívio social o "mim" deve prevalecer em contraposição ao "eu". Essa questão torna-se perceptível nas realizações pessoais, nas autorrealizações, em que o indivíduo sente-se entusiasmado pelo seu autodidatismo, pelo reconhecimento social e procura a partir daí despertar nos outros a realização do self, para que o grupo vivencie experiências, selfs, similares e fortaleçam as relações sociais em detrimento ao individual.

4.4 A MEMÓRIA E A CONSCIÊNCIA EM MEAD: NA INTERFACE DO SELF, MENTE E SOCIEDADE

Ao estudar sobre a consciência, Mead explica que existe uma distinção entre o self, em seu caráter universal, e o *self* individual; entretanto, Mead afirma que o self é universal identifica-se com o "mim" universal; ao se colocar no lugar do outro, é na realidade o que ele define de universal, mas ao mesmo tempo, o autor explica que cada indivíduo tem as suas sensibilidades e peculiaridades, próprias, intrínsecas ao ser.

A consciência numa perspectiva, meadiana, surge dos aspectos experienciados pelo *Self*. No entanto, Mead faz algumas alusões questionando se os aspectos, experienciados, são os estados de consciência ou se pertencem ao mundo circundante. Morris (2010, p. 353) descreve que Mead, ao fazer essas observações, supõe que "[...] se são estados de consciência, resultam numa orientação diferente dos chamados 'estados conscientes', são reconhecidos como os aspectos do mundo em sua relação com o indivíduo", pois possibilitariam uma abordagem do "*self* consciente" rememorados e o "eu" também teria sua relevância nas condutas sociais e nas relações intersubjetivas.

Assim, ao enfatizar sobre imagens, Morris (2010, p. 354) descreve que, para Mead, o que denominamos "[...] de 'imagens mentais' (o último recurso da consciência como uma substância) pode existir em sua relação ao organismo, sem ser apresentado numa consciência substancial. A imagem mental é uma imagem de memória".

Dessa forma, Mead explica que essas imagens mnemônicas que, como símbolos, desempenham uma parte muito importante no pensamento, pertencem ao meio ambiente. A passagem que lemos é feita a partir de imagens mnemônicas, e as pessoas que visualizamos em nossa volta, em grande parte, são vistas com a ajuda de imagens de memória.

Contudo, ao explicar sobre essas imagens mnemônicas, Mead enfatiza que, frequentemente, nós achamos que a coisa que vemos e que supomos responde ao caráter de um objeto, que não está realmente ali, era uma imagem; a partir dessa afirmativa, Mead

descreve que a imagem está ali, em sua relação com o indivíduo, que não só tem órgãos nos sentidos, mas que também tem algumas experiências passadas rememoradas.

Assim, para melhor entendimento das imagens mnemônicas, Mead explicita que é o organismo que teve essas experiências que tem arquivado esse imaginário; ao fazer essa abordagem, a partir do entendimento, meadiano, estamos tomando uma atitude que estamos constantemente usando, nós lemos uma coisa certa, a imagem de memória está ali, em sua relação com um determinado organismo, com certas experiências passadas, com certos valores também, definitivamente, presentes em relação a esse ambiente particular que é lembrado.

Nesse sentido, Morris (2010, p. 354) enfatiza que, para Mead, "[...] a consciência se refere precisamente tanto ao organismo como ao seu meio ambiente, e não pode ser simplesmente localizada num ou noutro". No entanto, Mead vai além dessa perspectiva, mesmo tendo a possibilidade de enfrentar discussões epistêmicas, ao elucidar a experiência como fator primordial nos estados de consciência.

Assim, Mead explica que, se o indivíduo reconhecer que esses aspectos das coisas, efetivamente, existem em relação ao organismo, então, pode-se considerar livre para aproximar o organismo do ponto de vista do conductismo.

Além desses fatores, supracitados, sobre os estados de consciência, outras concepções podem levar a uma reflexão, quanto aos conceitos de inteligência e consciência racional. Portanto, Morris (2010, p. 356) explica que Mead, ao referir sobre a inteligência humana, a denomina como uma "inteligência racional" ou consciência, em outro sentido já mencionado. O autor descreve que "[...] se a consciência é uma substância, pode-se dizer que essa consciência é racional, por si mesma, e com essa definição, justamente, evitamos o problema do aparecimento daquilo que chamamos de racionalidade".

A partir dessa afirmativa, Mead explicita que procurou, com essa concepção, enfatizar a racionalidade a certo tipo de conduta, em que o indivíduo se coloca na atitude do grupo de pertença; sendo que, a ação de um membro mobiliza todos os outros membros, o que se denomina como "razão". Essa razão dar-se-á na medida em que um dos organismos assimila a sua resposta à atitude dos outros envolvidos no grupo; entretanto, Morris (2010, p. 356) explica que Mead enfatiza que "[...] é possível ao organismo assumir atitudes do grupo, envolvido em seu próprio ato, no contexto da totalidade desse processo cooperativo. "Assim, quando o indivíduo assume essa postura, Mead denomina como "um ser racional".

Com essas perspectivas da razão, torna-se compreensível que ao assumir o lugar do outro e controlar as suas ações e as ações dos outros, por meio de atitudes, pode ocorrer a

partir daí a “racionalidade”. No entanto, Morris (2010, p. 356) descreve que, para Mead, “[...] a racionalidade é tão ampla quanto o grupo envolvido, e esse poderia, naturalmente, ser tão grande quando se queira, em termos percentuais e funcionais.” Assim, o autor explica que essa racionalidade pode ser desenvolvida através da linguagem, como fator preponderante para que o indivíduo, envolvido numa atividade cooperativa, possa adotar a atitude dos membros do grupo e isso ocorre no processo de interação social.

Quando ocorre essa aceitação, a legitimação ou uma memória incorporada nas interações sociais, ao assumir o lugar do outro, nas atitudes do grupo, o sujeito por intermédio dos gestos, das ações do grupo, desperta em si a atitude dos outros; essa ação, Morris (2010, p. 357) descreve que, para Mead, pode ocorrer “[...] na qualidade de um conjunto de símbolos significantes, a linguagem é, simplesmente, um conjunto de gestos que o organismo emprega ao mobilizar a resposta de outrem”.

Pode-se compreender a racionalidade em que esses gestos, apresentados nas ações do sujeito, é o que estimula os membros do grupo no processo cooperativo, ao assumirem papéis em defesa de seus ideais legitimados ou incorporados na memória, nos estados de consciência do sujeito.

Desse entendimento, torna-se salutar compreender as afirmativas de Morris (2010, p. 357) ao descrever que, para Mead, “[...] o gesto pode afetar o indivíduo da mesma maneira como afeta os outros, com vistas a mobilizar a resposta que pertence ao outro; a mente e a razão supõe a organização social”. No entanto, o autor explica que pensar é, simplesmente, o raciocínio do indivíduo, a condução de um diálogo entre o que designei como “eu” e o “mim”.

Sendo que o self surge, no decorrer do desenvolvimento do comportamento, da forma social capaz de assumir a atitude dos outros, envolvidos na mesma atividade cooperativa; esse fato ocorre quando a atitude de um sujeito pode reproduzir a ação de um número, indefinido, de outros sujeitos, tendo a mesma ação, e, nessa atividade organizada, um sujeito pode assumir a atitude de qualquer outro sujeito, dentro do grupo das ações rememoradas, numa relação da conduta do indivíduo com o seu ambiente social.

4.5 AS FUNÇÕES DA IMAGEM NA CONDUTA E A MEMÓRIA EM MEAD

Apesar de Mead não apresentar uma concepção clara, de memória como objeto, ele faz referência à temática e explicita sua relevância para a compreensão do “eu” e do “mim” no desenvolvimento do *self*. Em suas incursões, Mead descreve vários conceitos de memória,

e a referência, nessa discussão, seria a memória como "porta-voz do *self* e da memória imagem, ou como imagens mnemônicas e as imagens objetivas e subjetivas".

No entanto, não poderia deixar de fazer esse estudo, da função das imagens, na conduta do indivíduo, na tentativa de construir uma "base teórica da memória em George Herbert Mead", pois essa pesquisa tornou-se fundamental para estabelecer essa relação com os ensaios suplementares, meadianos, descritos por Charles W. Morris, seu discípulo nas produções vivenciadas em sala de aula, e das coletâneas de artigos descritos por Mead para ministrar suas aulas.

Nessa perspectiva, Morris (2010, p. 359-368) escreve que Mead faz uma análise das "Funções das Imagens na Conduta", do indivíduo, apresentando 03 funções, básicas, que serão enfatizadas, nesse texto, e articuladas ao entendimento sobre as concepções de memória em Mead.

Na primeira função, Morris (2010, p. 359) descreve que, para Mead, "[...] o comportamento ou a conduta humana surge de impulsos". Ao fazer essa afirmativa, o autor explica que o impulso é a tendência, congênita, a reagir de maneira específica a certo tipo de estímulo, dentro de determinadas condições orgânicas. Sendo que a terminologia de "impulsos" foi utilizada, por Mead, pelo fato de estarem sujeitas a extensas modificações, ao longo da história de vida dos indivíduos, por sua sensibilidade aos estímulos e pelo "aspecto seletivo de atenção", da ação e do estímulo que libera o impulso.

Por sua complexidade, para Mead, a dependência da atenção sensorial em relação à intensidade de estímulo implica atitudes gerais de fugas ou proteção, provenientes das experiências do indivíduo, e estas, por sua vez, são expressas pelas imagens. No nosso entendimento, essas atitudes podem revelar no sujeito através das experiências passadas rememoradas, recordações de vivências positivas, que podem levar a uma imagem de proteção, e as imagens negativas traumáticas são provenientes das experiências do indivíduo na conduta social.

Sendo que Morris (2010, p. 360) explica que, para Mead,"[...] essas imagens dependem das experiências passadas"; na nossa compreensão só poderão ser, identificadas, pelo indivíduo, por intermédio de seu relato, imediato, a respeito da conduta social das experiências sensoriais, ou por meio de experiências passadas rememoradas.

Para Mead, as imagens nunca estão desprovidas de referências a um objeto, sendo que esse fato está incorporado na asserção, segundo a qual todas as imagens decorrem de experiências prévias, compreendidas como conteúdo de imagens rememoradas.

Dessa forma, Morris (2010, p. 360) explica que, para Mead, na medida em que os conteúdos das experiências passadas entram no estímulo, preenchendo-o e ajustando-o às exigências do ato, as imagens se tornam uma parte do objeto e, embora o resultado da reação possa reconhecer suas falhas, quando o julgamento é que aquilo que parecia conexo, pode mostrar-se o oposto.

Nesse sentido, pode-se compreender que foi descrito o conteúdo estimado, reflexo da memória implícita ou explícita ao indivíduo. Enquanto que Morris (2010, p. 361) explica que, para Mead, "[...] os conteúdos que se referem a objetos não presentes no campo de estimulação, que não entram no objeto, ou seja, imagens distantes no tempo e no espaço, que não são partes integrantes do meio físico". No entanto, Mead enfatiza que esse fato ocorre, pois, as imagens se encontram além do alcance da percepção imediata, e nem do campo mnemônico que constitui o contexto do self, em sua estrutura social.

Assim, Morris (2010, p. 363) explica que, para Mead, "[...] as imagens existem na mente", no nosso entendimento, ficam arquivadas ou rememoradas; no entanto, Mead afirma que "[...] é importante reconhecer que a localização das imagens na mente não é devido ao seu teor, pois esse teor entra nas nossas percepções e nos objetos que vão além da percepção imediata, que existe além dos nossos horizontes espaciais e temporais".

Nesse contexto, o autor explica que essa localização é, antes, devido ao controle sobre o aparecimento das imagens nos processos mentais, que são comumente chamadas, por Mead, de "[...] associação, especialmente no processo de pensamento em que reajustamos nossos hábitos e reconstruímos nossos objetos" (MORRIS, 2010, p. 363).

No nosso entendimento, esse controle é possibilitado pela linguagem, no diálogo interno consigo mesmo e no processo de interação social, sendo que a ação de cada indivíduo só teria sentido através da ação do outro generalizado. No entanto, a memória experiencial seria um elemento essencial para a reflexividade nas ações sociais, pois passam a significar e ressignificar a linguagem e os atos.

Além desses tipos de imagem, Morris (2010, p. 365) escreve que Mead apresenta as imagens objetivas e subjetivas das imagens aparentes como objetivas e as outras aquelas que não participam da constituição do mundo perceptível imediato ao qual reagimos; com isso, designa de imagens subjetivas.

A partir daí, Mead procura reconhecer os processos de pensamento e seus conteúdos, decorrentes do processo social do diálogo com o próprio self como o outro, e cuja função no comportamento teria que ser analisada.

Dessa forma, Morris (2010, p. 365) enfatiza que, para Mead, “[...] é importante reconhecer que o self e suas experiências, como entidade única entre os outros indivíduos, não é subjetivo”. No entanto, essa configuração, para o autor, é apresentada às imagens livres, propriamente ditas, a partir de um predicado de subjetividade que inclui tudo. Entretanto, Mead explica que certas imagens estão lá apenas como conteúdos da percepção e da sensibilidade.

A segunda função para Mead, sobre as imagens, a única coisa que pode ser dita é que elas não se encontram entre aqueles estímulos distantes que configuram o mundo circundante, na qualidade de extensão da área manipulável. Entretanto, para o autor as imagens são provenientes da experiência do organismo individual que é o evento perceptivo.

Nesse sentido, Morris (2010, p. 366) escreve que, para Mead, “[...] naturalmente, as imagens não estão confinadas à memória”. No entanto, em outra tradução de inglês que foi feita neste estudo, Mead (2002, p.153) explica essa afirmativa em outro sentido, “[...] a aparência, é claro, não se limita à memória”. Nas duas traduções percebe-se a ênfase meadiana sobre a imagem e a memória, sendo que em ambas explicitam que as imagens não estão confinadas à memória ou que a aparência ou a imagem não se limitam apenas ao olhar mnemônico.

Assim, a concepção de imagens e memória originadas das experiências passadas, sua referência ao futuro é tão genuína quanto às experiência passadas. Na verdade, é justo dizer que Mead só se refere ao passado na medida em que tem um futuro de referência em algum sentido real.

Assim, pode-se compreender que as imagens são anteriores ao self e que as memórias também são reflexos ou originárias de experiências passadas e ao serem evocadas no presente são rememoradas numa perspectiva de futuro de compreensão do objeto ou eventos mnemônicos.

Ao enfatizar sobre a imagem, a memória e o *self*, Morris (2010, p. 366) relata que Mead faz uma reflexão profunda da condição espacial da imagem, e afirma que “[...] essa referência pode estar ali, sem uma ligação imediada com o futuro ou passado. É possível que não sejamos capazes de situar a imagem. A localização das imagens num campo psíquico implica o *self* como existente”. No entanto, Mead explicita que o seu lócus não pode ser explicado por uma teoria que se dispõe a mostrar como o *self* aparece numa experiência dentro da qual as imagens devem ser consideradas como anteriores ao *self*.

Dessa forma, pelo campo tênue e pela complexidade da discussão torna-se arriscado dizer que é “difícil ou impossível” a localização ou materialização subjetiva da imagem e

memória como lócus do indivíduo no sistema nervoso central, apenas como experiências sensoriais. Mas, ao mesmo tempo, torna possível na constituição ou desenvolvimento do *self*, através das experiências passadas no diálogo interno consigo mesmo e nas interações sociais, ao ser evocado através das experiências vivenciadas pelo indivíduo.

A partir desse enfoque, pode-se compreender que Morris (2010, p. 367) explica que para Mead "[...] somos devolvidos à intensidade da nitidez como razão para o organismo, que não responde às imagens da mesma forma como reage a estímulos distantes que não chamamos de imagens". Entretanto, Mead enfatiza que "[...] talvez exista algum outro aspecto que não é expresso pela intensidade da nitidez das imagens. Mas é evidente que se a imaginação tivesse a qualidade que pertence ao tão chamado de experiência sensorial". Para Mead, deveríamos reagir às imagens e a seu ingresso na "experiência sensorial", que não foram excluídas por sua qualidade. Enquanto que, numa experiência sofisticada, o fator de controle parece ser sua incapacidade para se ernquadrar no complexo do meio ambiente como organização contínua de eventos.

Assim, Morris (2010, p. 367) explica que, para Mead, "[...] não é a imagem da solidez que constitue a matéria do que vemos". No entanto, o autor explicita que aqui, novamente, "[...] é a atitude funcional do organismo ao usar a resistência pela qual o estímulo da distância é responsável que constitui a matéria do objeto distante, e a imagem não desperta essa atitude".

Ao discorrer essa função da imagem e da conduta do indivíduo, o autor explica que as imagens devem ser aceitas como existentes no organismo, mas não como uma parte do campo estrutural, no sentido em que respondemos a estímulos de distância da experiência sensorial, e a razão imediata pode ser pela incapacidade de caber na estrutura do campo, exceto como procedimento quando é indistinguível.

Nesse sentido, Morris (2010, p. 367) explica que, para Mead, "[...] a luz que lançamos sobre sua natureza advém a partir da evidência de que o seus conteúdos sempre estiveram presentes em experiências anteriores". Entretanto, o autor apresenta também o papel que o sistema nervoso central parece desempenhar em sua aparência, como grande medida de uma inferência da função que a memória e a antecipação têm registradas nas experiências.

Assim, Mead explica que o presente inclui o que está desaparecendo e o que está surgindo. Nossa ação nos leva na direção do que está surgindo; o que está desaparecendo fornece as condições dessa ação. A imaginação então vem para construir ambas as extremidades.

O indivíduo olha o passado e o que virá, suspira como pelo que não é. Esse processo constitutivo já está em operação na constelação do presente, e à medida em que o organismo confere seu campo com a existência presente.

Na terceira função para Mead a imaginação é uma experiência que ocorre dentro do indivíduo, sendo, por sua natureza, divorciada dos objetos que lhe dariam um lugar no mundo perceptual; mas a imagem tem referência representacional para tais objetos. Essa referência representacional é encontrada na relação das atitudes que respondem aos símbolos da realização do ato aos estímulos variados que iniciam os atos. A proposição de uma relação harmoniosa entre essas diferentes atitudes ocorre através da reorganização dos conteúdos dos estímulos.

Dentro dessa reorganização entram as chamadas "imagens" da realização do ato. Os conteúdos dessas imagens são variados. Pode ser de visão e de contato ou de outros sentidos. Isto é apto para ser da natureza dos gestos vocais. Serve como um teste preliminar do sucesso do objeto reorganizado. Outras imagens estão localizadas no início do ato, tal como no caso de imagens mnemônicas de um amigo ausente, que inicia um ato de conhecê-lo em um encontro acordado.

Essas imagens para Mead podem ser encontradas em qualquer lugar no ato, desempenhando o mesmo papel dos objetos e suas características e não devem ser distinguidas por sua função.

Assim, Morris (2010, p.368) afirma que, para Mead, o que “[...] caracteriza as imagens é seu aparecimento na ausência dos objetos aos quais se referem. Sua reconhecida dependência da experiência passada, ou seja, sua relação com os objetos que estiveram presentes” anula em certo sentido essa diferença, mas traz à tona a natureza da imagem como presença continuda o conteúdo de um objeto, que não está presente. Ela evidentemente pertence àquela fase do objeto que depende do indivíduo, na situação em que o objeto aparece.

4.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA MEMÓRIA E IDENTIDADE NA PERSPECTITIVA MEADIANA: UM ELEMENTO PRESENTE NO *SELF*

Ao enfatizar sobre as reflexões da memória numa perspectiva meadiana torna-se desafiador pelo seu pioneirismo, porque apesar de Mead não ter deixado uma “teoria da memória”, como objeto de estudos, ou ter utilizado a terminologia como recurso epistêmico, mas, ao mesmo tempo, expressa em suas bases epistemológicas que “a memória é um elemento presente no self”, (re) construída a partir das experiências intersubjetivas.

Utilizando o próprio Mead para apresentar a relevência desse estudo no campo mnemônico, pode-se fazer uma inferência da articulação do pensamento meadiano aos estudos da memória e das categorias analíticas apresentadas nessa tese na abordagem da conduta do indivíduo. Assim, Morris (2010, p.52) enfatiza que, para Mead, "[...] uma quantidade de fatos que simplesmente aparecem como experiências de uma pessoa, como suas próprias sensações ou percepções, torna-se posteriormente públicas".

No entanto, Mead, ao enfatizar sobre os fatos, explica que toda descoberta começa propriamente com experiências que devem ser enunciadas em termos biográficos do pesquisador. Essa pessoa é capaz de registrar exceções e implicações que os demais não enxergam e, assim, ela consegue registrá-las em termos de sua própria experiência. Entretanto, Morris (2010, p.52) descreve em uma nota que, para Mead, "[...] a pessoa pode: elaborar hipóteses, e as testar; daí em diante o fato se torna comum", estabelecendo uma interface entre o individual privado e o público. Ao fazer distinção entre o privado e o público, Mead explica que o mesmo fator pode ser privado, mas depois pode tornar-se público. O trabalho do descobridor, por meio de suas observações, hipóteses e experimentos, consiste em transformar continuamente aquilo que sua própria experiência privada numa experiência de formato universal.

Assim, como exercício epistêmico, tentaremos estabelecer uma interface das ênfases meadianas da memória com o campo epistemológico para construir categorias embrionárias de estudos mnemônicos. Torna-se imprescindível enfatizar que as categorias abaixo relacionadas foram construídas a partir das nossas reflexões dos estudos de Mead e os estudos de memória.

Em Halbwachs há uma construção social da memória pelos grupos e em Mead a memória é vista como elemento do *self*, surge a partir das experiências sociais no processo de interação social, através da mediação e do desenvolvimento da linguagem intersubjetivamente.

4.6.1 Memória Imagem Intersubjetiva

A primeira categoria seria a "Memória Imagem Intersubjetiva" a partir de estudos da Memória do "eu"; do "mim"; "*self*", da "memória experiencial"; da antivisão, poderá surgir a memória imagem intersubjetiva construída no processo de interação social, rememorada ou incorporada intersubjetivamente.

Ao refere-se sobre a imagem e a conduta social, no nosso entendimento, Mead explica que tem três funções em que o comportamento ou a conduta humana surge de impulsos, que estão contidos a amplas transformações, ao longo da história de vida dos sujeitos, alude atitudes gerais de evasões ou amparo, provenientes das experiências do indivíduo, e são expressas pelas interações sociais perceptíveis no ato social e pelas imagens mnemônicas construídas intersubjetivamente.

No entanto, na segunda, as imagens são provenientes da experiência do organismo individual que é o evento perceptivo, em que essas imagens não estão limitadas ao olhar mnemônico, mais que vão além da perspicácia do visível, mas sim, na descoberta do invisível.

Portanto, ao referir-se à terceira função, na nossa compreensão, **a** imaginação é uma experiência que ocorre dentro do indivíduo, através dos sonhos, aspirações articuladas as visões do sujeito, sendo que a imagem, como diz Mead, tem referência representacional nas ações do indivíduo nos papéis sociais e são construídas também intersubjetivamente.

Ao articular as concepções meadianas e ricoeurnianas no que se refere ao vínculo existente entre memória e imaginação, ambas podem ser consideradas como uma representação mental que retrata um objeto externo percebido pelos sentidos. Complementando com a perspectiva de Mead, (re) construídas pelo indivíduo nas interações sociais do “eu”, do “mim” com o “outro generalizado”.

Nesse processo de articulação para compreender o fenômeno mnemônico, aspirando, a partir daí, concretizar a altivez entre o que é imaginado e o que é retomado pela memória.

a) Memória imagem do “eu”

A pergunta base para a memória imagem do “eu”: Como eu me vejo? Qual a imagem mnemônica do “eu”?

A memória imagem do “eu” pode ser considerada como uma percepção do olhar de si mesmo, na qual o indivíduo, através da sua imagem, pode perceber a sua vivência e o significado do “eu” como forma de compreensão de uma identidade pessoal e social.

Sendo que “o ‘eu’ na memória existe como porta-voz do self” (Morris 2010, p.192). O “eu” é, em certo sentido, o que nos identifica, mas surge como resposta do organismo às atitudes dos outros, é individual e em essência social.

b) Memória antevisão

A memória como a antevisão torna-se essencial no olhar “para si”, para o “outro”, ou “para além do objeto”, pelas concepções, pensamentos e cognições adquiridas nas experiências vivenciais no processo de interação do indivíduo nos grupos sociais.

Assim, esse tipo de memória refere-se à capacidade do indivíduo de evocação através das reminiscências das experiências vividas, o uso da inteligência para compreender os sentidos e significados do objeto, possibilitando ao sujeito resolver os problemas presentes e suas consequências futuras.

Nesse sentido, a antevisão registrada na memória do indivíduo, os seus significados poderiam ser evocados pelo que vemos; ou pela antevisão; podendo ser a mesma concepção ou perceber divergências, pois está sujeito a sua experiência social. Sendo que o jeito de ser depende da sua “antevisão” das memórias de experiências sociais positivas ou negativas.

c) Memória imagem do “mim”

A questão básica para a memória imagem do “mim”: Como o outro me vê? Qual a imagem mnemônica do “mim”?

A memória imagem do “mim” dar-se-á na medida em que o indivíduo analisa a visão do “outro” sobre “si mesmo”, através de um diálogo interno consigo mesmo, em que percebe nas suas atitudes do “outro generalizado”. O “mim” pode ser compreendido também como um conjunto organizado das atitudes dos outros, que o próprio indivíduo assume em seus papéis sociais.

Ao analisar as atitudes dos outros, constitui um “mim” organizado e a pessoa reage à ação como um “eu”. Sendo que o “eu” é a ação da pessoa em contraposição àquela situação social dentro de sua própria conduta, e só entra na memória experiencial depois que o indivíduo a vivencia.

No entanto, é nesse diálogo interno que o indivíduo se torna ciente dos atos, envolve assim o “mim” no cumprimento do seu dever, pode olhar com orgulho para o que realizou, pois, ao adotar essas atitudes, foi introduzido o “mim” social e a reação ao ato como o “eu”. Entretanto, Mead explica que a memória teria um papel fundamental ao analisar o “eu” e o “mim”, porque ao se lembrar das ações e das comunicações feitas pelo “eu” surge o "mim".

d) Memória imagem “*self*”

A memória imagem "*self*" a que referimos a sua essência é cognitiva, situa-se no diálogo internalizado de gestos que constitui o pensamento ou nos termos dos quais procedem o pensamento ou a reflexão. Sendo que, o self deve ser elucidado como marcos do processo social e do diálogo intersubjetivo do "Eu", do "Mim" na constituição da memória imagem "self" a partir das experiências sociais. Assim, para Mead, a origem dos fundamentos do self, como dos pensamentos, é social, surge pela comunicação, por meio de um diálogo de gestos, num processo social ou no contexto da experiência social.

e) Memória imagem Intersubjetiva

A memória imagem intersubjetiva ocorre a partir das experiências sociais do sujeito o que permite a reflexividade intersubjetiva e certo nível de consciência no processo de autonomização do pensamento, como enfatiza Sant'Ana (2005), de "significar e ressignificar as palavras e as coisas" no processo interativo.

4.6.2 A Memória Experiencial Intersubjetiva

A segunda categoria analítica a "Memória Experiencial Intersubjetiva" a partir de estudos da Memória experiencial imediata, vivenciados através das relações do grupo de pertença do indvíduo (família, vizinhança,instituições escolares, de crenças e dos movimentos sociais) e as lembranças, a imaginação e o esquecimento, e a memória seletiva; a memória experiencial nas reminiscências nas biografias e autobiografias; e envolve também a memória da ação educativa .

a) A memória experiencial pessoal: lembranças, imaginação e esquecimento

Ao referir-se sobre as experiências em que o self não tem participação como objeto, mais precisamente na ação imediata e intensa dos indivíduos, Morris (2010, p.154) explicita que esse tipo de ação para Mead pode ser perceptível nos experimentos, em que aparecem na experiência dos indivíduos por trás da ação intensa, recordações e expectativas. Sendo que, o indivíduo nessa ação não tenha consciência de si.

Dessa forma, talvez, como descreve Mead, possa obter alguma luz sobre essa situação através dessas experiências em que na ação muito intensa lá aparecem na experiência do indivíduo, de volta desta ação intensa, memórias e imaginações.

b) A memória experiencial nas reminiscências:

A memória experiencial nas reminiscências pode ser compreendida com o que se conserva na memória, uma faculdade da memória; para Platão lembranças de que a alma contempla, a partir de Mead do processo de evocação das experiências sociais incorporadas e Platão e Paul Ricoeur pela capacidade da memória, detornar presente uma coisa ausente.

Assim, utilizando essas concepções do potencial de evocação do indivíduo, para o autor, presença e ausência, anterioridade, representação, formam a primeiríssima cadeia conceitual do discurso da memória e essa ocorre por reminiscências.

c) Memória biográfica

Ao enfatizar sobre a biografia Morris (2010, 43) afirma que, para Mead, " [...] a fase da experiência que é peculiar a si mesma" é chamada de biografia. Dessa forma, Mead explica que "a experiência do próprio objeto em si é contrastada com a experiência do indivíduo, sua consciência de um lado e, do outro, o mundo inconsciente". Sendo que, através da técnica biográfica, articulada ao campo da memória, pode ser perceptível que os fatos se tornam relevantes, na medida em que se encontram no ambiente fisiológico, nas experiências vividas pelo indivíduo e pelos testemunhos dos papéis sociais exercidos na prática social.

Nessas biografias, indo além da perspectiva Meadiana ao enfatizar que "[...] a história não é mais do que uma biografia, uma série inteira de biografias" para compreender através da memória biográfica memória social da educação rio-contense do período supracitado Morris (2010, 48).

Outros tipos de biografias para Mead podem surgir a partir da história, no campo das ciências sociais. Essas biografias na tese serviram de base para conhecer as experiências das educadoras e educadores de Rio de Contas das décadas de 1920 a 1960 do seu processo formativo, escritas através dos testemunhos e depoimentos escritos nos jornais e arquivos públicos da cidade de Rio de Contas e Caetité na Bahia, nas interações sociais.

- Testemunhos

Apesar de Mead não fazer nenhuma referência aos testemunhos, mas pode estar relacionado às biografias e autobiografias. Os testemunhos podem ser compreendidos a partir das experiências vivenciadas pelo indivíduo, que viu ou ouviu ou experienciou as ações relatadas pelos sujeitos, atestando ou não a veracidade ou não dos fatos. Nesse sentido, Ricoeur (2012) afirma que os testemunhos vão além do espaço habitado e do tempo histórico, pois referem-se ao tempo social ao relatarem "eu estive lá", de vivências e experiências sociais.

Vale reforçar que, pela compreensão de Ricoeur as experiências vividas, a história não inicia nos arquivos, e sim nos testemunhos, vai sendo compartilhada no convívio dos grupos consagrados pela tradição de forma coletiva.

d) Memória autobiográfica

A memória autobigráfica, revela a compreensão do self do autoconceito de Si e nos mostra quMead faz referência à autobiografia ao enfatizar as experiências pessoais narradas sobre si e à biografia, como forma de expressão do olhar do outro sobre o sujeito. Sendo que,, para Mead, o indivíduo pode ser capaz de escrever observações e alusões que não são perceptíveis por outras pessoas e, assim, pode conseguir registrá-las em termos de sua própria experiência, que posteriormente poderá transformar em fatos comuns, pois na realidade não seriam experiências individuais, mas através do outro generalizado, sendo experiênciais autobiográficas sociais.

► Memória objetiva - explícita

Dessa forma, Mead enfatiza que a razão não pode se tornar impessoal, a menos que ela tenha uma atitude objetiva, não afetiva, para si mesma; caso contrário, temos apenas consciência e não autoconsciência. No entanto, para que a conduta seja racional é necessário que o indivíduo assuma, portanto, uma atitude impessoal, objetiva em direção a si mesmo, que possa tornar-se um objeto para si mesmo, pois o organismo individual é, obviamente, um fato essencial e importante ou elemento constituinte da situação, empírica, em que atua; assim, sem a adoção de uma visão objetiva de si mesmo, como tal, não podem agir com inteligência, ou racionalmente.

▶ Memória subjetiva implícita

Além desses tipos de imagem, Morris (2010, p. 365) escreve que Mead apresenta as imagens objetivas e subjetivas, das imagens aparentes como objetivas e as outras aquelas que não participam da constituição do mundo perceptível imediato ao qual reagimos; com isso designa de imagens subjetivas.

A partir daí, Mead procura reconhecer os processos de pensamento e seus conteúdos, decorrentes do processo social do diálogo com o próprio *self* como o outro, e cuja função no comportamento teria que ser analisada.

Dessa forma, pelo campo tênue e pela complexidade da discussão torna-se arriscado dizer que é "difícil ou impossível" a localização ou materialização subjetiva da imagem e memória como lócus do indivíduo no sistema nervoso central, apenas como experiências sensoriais. Mas, ao mesmo tempo, tornar possível na constituição ou desenvolvimento do self, através das experiências passadas no diálogo interno consigo mesmo e nas interações sociais, ao ser evocado através das experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Sendo que, mediante as "[...] *sus acciones comunes los sujetos de su actuar común y precisam de um sistema de significados intersubjetivamente reconocidos, que permiten la transmisión de sentido de forma perceptible y comprensibile*."

A partir desse ponto de vista apresentado por Philipp, pode-se compreender que através das ações comuns, os sujeitos criam ao mesmo tempo um elemento do agir ou atuar comunicativos, um sistema de sentidos e significados intersubjetivamente perceptíveis e compreensíveis.

▶ Memória Intersubjetiva

A memória, numa perspectiva Meadiana, pode ser considerada como memória intersubjetiva de imagens (re) construídas; um elemento presente no *self* que atualiza as experiências vividas nas interações sociais, para formação da identidade, como resultado da inter-relação do "Eu", "mim" com o outro generalizado, podendo ser entendida também como uma "memória social" de autoconsciência e não pode ser dissociada da identidade.

Essa "memória social", que entendemos como elemento presente no "self", ocorre através de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado, no processo de formação da identidade como parte do processo da construção social do self do "Eu", "mim",

cuja constituição dar-se-á na nossa compreensão por reminiscências e com as experiências intersubjetivas.

▶ Memória e resiliência no processo formativo

A memória da resiliência na ação formativa, refere-se a três aspectos: o primeiro das aspirações e sonhos de um desejo no processo de formação profissional, o segundo a memória episódica ou traumática que envolve os fatores de riscos do sujeito no ação interativa, e o terceiro considerado como os mecanismos de proteção que possibilitam as educadoras e os educadores promoverem a resiliência.

e) Memória Experiencial da Ação Educativa

- Memória Hábitos e Habitus Sociais

As ações habituais, nos movimentos no mundo, não nos levam a pensar ou refletir, muitas vezes são aprendizagens das experiências sensoriais. Esses aspectos, a nossa volta podem existir na nossa experiência, sem ocupar um lugar em relação com o self.

Para Mead, os hábitos humanos podem ser entendidom como uma mediação entre a razão e o instinto, podem adaptar-se à realidade em mudanças, pois mediante a consciência se supera a simples causalidade biológica do instinto e da reflexão estímulo e resposta.

Dessa forma, para Carabaña e Espinosa, Mead descreve que os hábitos se concebem sobre as imagens e as hipóteses, que é modificada se a realidade a contradiz; os conceitos e os objetos esgotam seu sentido e a operacionalização; e na verdade é sinônimo de adaptação e êxito, é dizer, da não contradição pelo sucesso do real e das expectativas os prognósticos, segundo os quais temos organizado a conduta e a vida.

- Memória da Ação Social

Ao referir a memória da ação social no processo educativo o desenvolvimento durante o processo do ato social de experiências vivenciais no processo formativo de concepções pedagógicas e filosóficas podem ser definidas e ou redefinidas de acordo com a identificação do docente na formação e na ação educativa na cátedra. Essa exposição tem por base a

perspectiva meadiana, em que a ação de cada indivíduo teria sentido a partir da ação do outro generalizado.

- Memória dos Papéis Sociais

Na memória experiencial que envolve os papéis sociais desenvolvidos no processo formativo e na cátedra utilizado nesse aspecto da memória tem como base de discussão Mead e Philipp (1996, p. 107), que enfatizam que só através das experiências sociais de assumir a perspectiva do outro generalizado, de decidir os distintos papéis sociais, o sujeito é capaz de desenvolver identidade e reflexividade, capacidades do indivíduo que se constituem de forma intersubjetiva ao longo do processo, em que o sujeito assume a perspectiva do outro generalizado, de forma ativa como atua a nível pessoal.

Partindo desse entendimento, o processo formativo do indivíduo inicia desde a infância, através da convivência nos grupos sociais de pertença, nas instituições sociais (família, escola, igreja, movimentos sociais e comunitários etc), o indivíduo constitui de forma intersubjetiva ao longo de sua vida assume os papéis sociais na construção e reconstrução de sua identidade como um construto social.

Assim sendo, o corpo, como tal, não é um *self.* Torna-se um *self* somente quando é desenvolvida a mente, no contexto da experiência social.

f) Memória Experiencial Social Formativa na Cátedra:Gestos significantes, conscientes -inconscientes e insignificantes

Entretanto, a função do gesto é tornar possível ajustamentos entre indivíduos implicados num determinado ato social, com referência ao objeto. O gesto significante ou o símbolo significante garantem facilidades muito maiores de ajustamentos e de reajustamentos do que o gesto não significante, porque provoca no outro a mesma sensação em relação consigo mesmo, o self.

O desenvolvimento de gestos corporais para gestos vocais, e a conversa destes em símbolos-significantes, lança uma aptidão além da antecipação do comportamento do outro. Assim, sabe-se que, para Mead, o executor do ato pode perceber externamente o gesto verbal e, em consequência, reagir perante o seu próprio ato. A aceitação da atitude do outro pela mente ou pela conduta de um é a responsável pela gênese e existência dos símbolos e gestos significantes, como também da gênese e existência da mente ou consciência.

Dessa forma, Morris (2010, p. 59) descreve que Mead explica que, "[...] a internalização em nossa experiência de conversas externas, de gestos que mantemos com outras pessoas no processo social é a essência do pensamento". Sendo que, os gestos internalizados através da memória são símbolos significantes porque têm os mesmos sentidos para todos os membros individuais de uma dada sociedade ou grupo social, ou seja, evocam através das reminiscências respectivamente as mesmas atitudes nas pessoas que as executam e nas mesmas pessoas que a eles respondem. Com isso, Mead explica que se não fosse assim, a pessoa não teria condições de internalizá-los ou ter consciência deles e de seus significados.

4.6.3 Memória e Identidade Social *Self*

A terceira categoria Memória e Identidade Social Self pode ser considerada como memória intersubjetiva, de imagens (re) construídas; um elemento presente no *self*, que atualiza as experiências vividas nas interações sociais para formação da identidade social *self* do "Eu, mim e Sociedade" com o outro generalizado, podendo ser entendida também como uma "memória social *self*" de autoconsciência e não pode ser dissociada da identidade.

Essa "memória social self" ocorre por meio de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado no processo de formação da identidade social, cuja construção dar-se-á por reminiscências e com as experiências intersubjetivas.

a) Memória Reflexiva

A mente surge no processo social somente quando essa ação como um todo entra na experiência dos indivíduos nas interações sociais. A partir daí o indivíduo se torna autoconsciente e tem mente, porque ele se torna ciente de suas relações com o processo social como um todo e com os outros indivíduos, que com ele participam do processo.

Assim, pode-se compreender que a capacidade de reflexão é primordial nesse processo, pois ao refletir sobre si e das suas experiências é que a totalidade do processo social se concretiza. É nesse sentido que o indivíduo toma para si a atitude que o outro toma em relação a si mesmo, que se torna conscientemente capaz de ajustar a tal processo e de modificar a resultante desse processo, qualquer que seja o ato social para sua inserção. Sendo assim, a capacidade de reflexão para Mead é a condição *sine qua nom*[26] ao desenvolvimento da mente no processo social.

[26]*sine qua nom* significa "sem a qual não" como condição essencial ou indispensável.

b) Memória Consciente

Assim, Mead afirma que a consciência é formada a partir da interação com o outro, de uma interação social. Sass (1992) faz algumas considerações salutares da perspectiva Meadiana, enfatizando que essa posição de Mead é referência do pensamento de Hegel, particularmente da Dialética do senhor e do escravo apresentada no texto: "A fenomenologia do espírito".

No que se refere ao paralelismo e à ambiguidade da consciência, Mead apud Morris (2010, p.42) explicita que "[...] diferentes posições levarão a diferentes experiências em relação ao objeto. Existem outros fenômenos que são dependentes do carácter visual", da memória imagem, ou o efeito de experiências anteriores.

Dessa forma, o autor explica que as experiências passadas que possam ter ocorrido com os diferentes indivíduos tornam-se distintas para uma pessoa do que é para outra. Explicita que há outros fenômenos que dependem da natureza do olhar ou do efeito de experiências passadas.

Assim, pode-se compreender que as diferentes formas de compreensão dos fenômenos podem estar relacionadas à percepção do indivíduo e de suas experiências vivenciadas anteriormente, o que se justifica concepções e visões diferenciadas.

Nesse sentido, a memória das experiências vividas possibilitaria ao sujeito perceber as diferentes perspectivas dos indivíduos, e que está relacionada com as vivências do ser humano e ao ambiente social em que vive.

c) Memória Autoconsciente

O *self* surge a partir do diálogo de gestos envolvendo uma espécie de atividade cooperativa. Sendo que o diálogo de gestos, no entanto, não traz em si a referência do indivíduo, do organismo a si próprio; não é um agir que exija resposta da forma em si, embora seja uma conduta em relação ao comportamento, ou à conduta dos outros.

Dessa forma, Morris (2010, p.162-165) explica que para Mead o gesto surge como elemento destacável no ato social em virtude do fato de ser delimitado pela sensibilidade dos outros organismos a ele; ele não existe como um gesto apenas na experiência de um indivíduo, mas socialmente nas relações com outros indivíduos.

Ao enfatizar sobre essas relações e sobre os gestos, o autor exemplifica sobre a atitude do ator, e do artista também para encontrar o tipo de expressão que vai despertar nos outros o que está acontecendo em si mesmo. A partir dessa experiência do ator, torna-se interessante analisar a tarefa da educadora ou do educador que tem uma experiência na docência em despertar no educando a expressão de interesse pela aprendizagem, usando comunicações e gestos significantes e procura buscar palavras que irão responder à sua atitude emocional, e que vão chamar nos outros a atitude que ele mesmo tem de si.

Sendo que para Mead, ao referir ao artísta ele só pode testar seus resultados em si mesmo comprovando se as palavras, de fato, que suscitam nele é a mesma resposta que ele quer despertar ou instigar nos outros. A primeira experiência direta e imediata não se dá na forma de comunicação. Esse processo de encontrar a expressão na comunicação e no processo de evocação, da emoção vivida, desenrola-se mais facilmente quando o sujeito está lidando com a memória, através da recordação dessas emoções, do que quando se está no meio das experiências.

Assim, ao experimentar e ver como a expressão que é dada, de fato, responde às reações, que agora são memórias ou recordações, mais tênues de uma experiência.

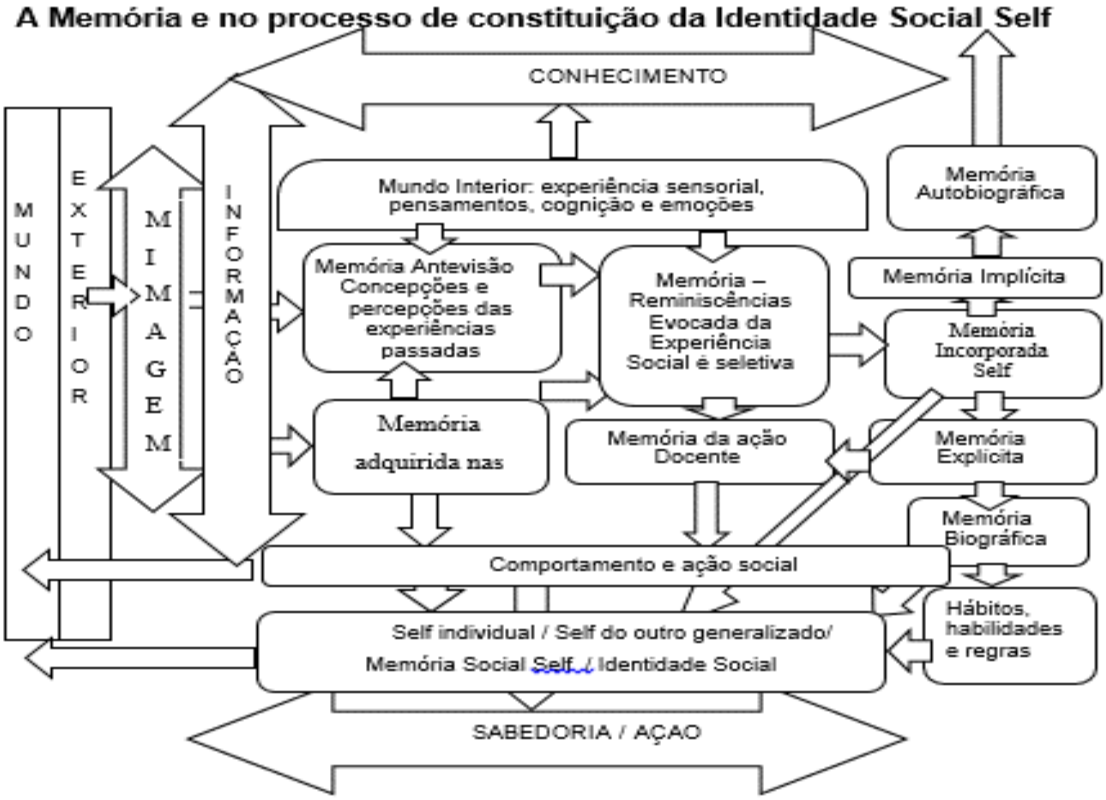
Dessa forma, Mead explica que na realidade uma grande parte das nossas comunicações não tem esse caráter genuinamente estético; nós não sentimos as emoções que evocamos através da memória e das recordações. Em geral, segundo o autor, não usamos estímulos linguísticos para despertar em nós mesmos as reações emocionais que estamos evocando para os outros, mas o sentido e o significado que a sustenta em suas próprias experiências.

d) Memória e Reconhecimento Social

A memória e o reconhecimento social são expressos por meio de gestos e ações sociais de valorização do outro na realização do self, de autorrealização. Portanto, Morris (2010, p.225) explica que, para Mead, há uma “[...] diferença entre a atitude ingênua do ‘eu’ e a atitude sofisticada do mim”. No entanto, na nossa incursão, nessa perspectiva meadiana, esse reconhecimento não seria uma forma de superioridade do “eu”, mas, ao contrário, de valorização do social em detrimento aos aspectos individuais. Numa explicação mais sucinta de Mead, a pessoa se comporta da maneira mais adequada, engole o risco, prontifica-se imediatamente a ajudar quem caiu a ficar de pé, colocando no lugar do outro em um nível de consciência social.

Assim, esse reconhecimento de autoconsciência de que na sociedade todos são cidadãos, reconhecendo o direito de todos que pertencem à comunidade e no contexto global, um nível de consciência self que transcende a organização social.

Figura 18: Síntese Global da Memória na Constituição do *Self*



Fonte: A Memória no processo de Interação Social e a constituição do Self
Arquivo: Criado pela autora baseado em Mead

Ao enfatizar sobre as concepções meadianas, foi perceptível que o autor utiliza a memória para explicitar a refletividade pela capacidade foto energética de filtrar a autoimagem através da memória *self* e a intersubjetividade do sujeito, sua identidade, não no sentido de lembranças efêmeras passageiras, mas através das reminiscências, filtrando gestos e os significados do Eu, Mim e da Sociedade, no processo construtivo da consciência na formação da sua identidade social do outro generalizado.

Nesse sentido, o conceito clave de Mead é a consciência como referência, sendo que a memória está subordinada a esse significado de consciência. Mead refere-se à memória como ato intersubjetivo e intersubjetivamente construído nas relações sociais. Portanto, o sujeito é ativo do processo social, isso explica a importância do jogo, do outro generalizado, para a construção social da identidade, sendo a linguagem fator preponderante na formação humana.

5 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO: UMA INTERAÇÃO SIMBÓLICA E SOCIAL À GÊNESE INTERSUBJETIVA E INTERDEPENDENTE

Ao escrever sobre os aspectos educacionais em Mead, como um processo de interação simbólica e social para constituição do self, foi feita uma incursão nas concepções meadianas sobre a ação educativa desenvolvida no processo de formação social do sujeito – padrão, democrático, intersubjetivo e interdependente.

Ao enfatizar sobre a educação e o processo formativo, Mead rememora as literaturas em que apareciam personagens de crianças nos séculos XVI, XVII e XVIII; as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas.

Sendo que todas as atitudes relativas às crianças, Morris (2010. p. 339) descreve que para Mead "[...] tanto do ponto de vista moral como de sua educação, consideravam-nas adultos com deficiências que precisavam ser disciplinadas a fim de adquirirem as atitudes adequadas" para o convívio social.

Portanto, Mead elucida que os conhecimentos que a criança deveria aprender seriam incutidos da mesma forma dos adultos e só a partir do século XIX foi verificado investimentos dos interessados na educação infantil em penetrar na experiência infantil e apreendê-la com alguma medida de respeito e cuidado com o processo educativo.

Depois desse período, Mead explica que até mesmo nas sociedades erguidas à base de castas existiam atitudes comuns, mas eram restritas em número e diminuíam a possibilidade de um pleno desenvolvimento do self. Entretanto, em tais condições, tornou-se necessário um afastamento do sistema de castas a fim de chegar ao self propriamente dito; para sua constituição, o indivíduo teria que se retirar dessa ordem social.

Assim, para Mead, para o desenvolvimento do self e das comunidades democráticas implicaria a remoção das castas como um fator essencial à personalidade do indivíduo. O sistema de castas vai se dissolvendo quando as relações humanas se tornam mais concretas; pela troca de papéis, os escravos passam a ser servos, camponeses, artesãos, cidadãos. No entanto, a educação para Mead dar-se-á no primeiro ano de vida especialmente na formação de hábitos que são de importância vital para o processo de escolarização.

A educação no ponto de vista de Mead vai além do conductismo. Na nossa compreensão, dar-se-á nas interações simbólicas e sociais; no processo formativo é construtiva desde a concepção da vida intrauterina na mediação com a família no diálogo interno, com o desenvolvimento da linguagem, de gestos significantes nas experiências

sociais com o meio físico, psíquico e social, em que ocorre intersubjetivamente, ao longo de toda a vida.

A despeito de Mead fazer críticas às perspectivas behavioristas, com relação a: problemas conceituais de obter formulações e correlações entre as experiências individuais em termos objetivos; das condições em que ocorrem os comportamentos; bem como, das propostas para ação do indivíduo na perspectiva do estímulo; o condicionamento, direção e obtenção das respostas mais ou menos uniforme; e a tentativa de conduzi-los às mesmas linguagens e às mesmas unidades de mensurações. Corroborando com Mead, no nosso entendimento, nessa visão behaviorista o intuito prevalece o treino, o controle e a regulação das condutas no processo formativo.

Ao referir sobre a educação, Mead faz uma crítica à psicologia tradicional e diz que ela não é tão behaviorista como aparenta, por partir da experiência do indivíduo em termos objetivos, ao analisar as formulações e correlações para que possa controlar a conduta. Dessa forma, para Mead a psicologia moderna se preocupa com os problemas práticos atinentes à educação. No entanto, Mead explicita que precisaria despertar na criança, desde cedo, um certo tipo de inteligência.

No entanto, a compreensão meadiana ultrapassa essas concepções behavioristas, mesmo considerando-o um conductista social; no nosso entendimento, Mead retrata o behaviorismo como uma tendência definida, mais do que um sistema, uma tendência a enunciar as condições nas quais ocorrem as experiências de uma pessoa. No entanto, para o autor a correlação pode ser expressa no paralelismo.

Sendo que Morris (2010, 49; p.52) explica que, para Mead, "[...] o paralelismo é um termo infeliz, na medida em que contém uma distinção entre mente e corpo, entre o físico e o psíquico, [...] consciência e inconsciente". Assim, Mead acrescenta que além dos testes mentais, em que se obtêm correlações entre certas situações e certas respostas, deve ser averiguado o contexto, analisando também a questão social e quais os elementos ou fases da experiência que são comuns à experiência do indivíduo. Além desses aspectos, devem ser observadas as condições nas quais essas experiências surgiram e como foram ajustadas a determinadas estruturas sociais para torná-las parte de si mesmo.

A educação e os problemas de aprendizagem, no nosso entendimento, segundo Mead, se processariam na medida em que pudesse ser analisado o que é comum e peculiar ao indivíduo nas experiências sociais. Assim, poderíamos compreender o processo educativo, os desafios da formação, da inteligência, da aprendizagem, da memória como elementos do

construto individual e social do sujeito no processo educativo, que podem ser desenvolvidos intersubjetivamente através da linguagem no convívio social.

Dessa forma, para o desenvolvimento do processo educacional, o convívio social, as interações do sujeito com outros indivíduos ou grupos sociais de pertença, os marcos sociais da memória, a mediação e intervenção de educadoras e educadores seriam primordiais, necessárias para as experiências pessoais e sociais do educando na ação formativa para compreender, interpretar e agir no mundo em que vive ao longo de sua existência.

Assim, na nossa incursão, através da interação social, da mediação dos sujeitos, dos "jogos e brincadeiras", como diz Mead, é que a criança aprende a linguagem e advém desse processo a comunicação e o diálogo com o "eu", com o "mim" e com o outro generalizado, organiza o pensamento e os papéis sociais para a convivência social.

A partir da comunicação, do diálogo internalizado consigo mesmo, o indivíduo adquire conhecimentos nas interações sociais, assume papéis, desenvolve a mente, a partir das experiências sociais, de uma educação intersubjetiva e interdependente.

Uma educação intersubjetiva e interdependente, a que nos referimos vista aqui como uma instrução com dependência recíproca do "eu", do "mim", do "self" e do diálogo interno com o outro generalizado é construída intersubjetivamente.

Essa educação surgiria a partir de um planejamento social, numa perspectiva crítica e emancipativa, visando fortalecer o capital social, cujas características seriam de suprir as necessidades básicas do indivíduo no processo formativo de interação social, geradora de confiança, de regras de reciprocidade, criadora de uma cultura cívica, de reconhecimento social dos indivíduos, transparente e corresponsável com um projeto de transformação social.

Essas transformações sociais na nossa incursão seriam construídas através de um projeto de sociedade, cujo elemento norteador seria a linguagem, através da palavra construída, no processo de interação social, reformando a mente e, consequentemente, as instituições sociais e a sociedade.

Essa ação social seria no grego o que é considerado como "metanóia" promotora de mudanças de mentes, da consciência e das ações sociais no indivíduo. O ponto básico seria nessa inferência à autoconsciência e à reflexividade nas mudanças de atitudes do indivíduo, dos papéis sociais, pois a crise de identidade educacional não está nos atos, mas sim nas posições ou atitudes interiores de independência do processo educativo, em que o indivíduo não assume o papel do outro, no convívio social, e prevalecem os interesses individuais de pequenos grupos em detrimento aos outros indivíduos sociais.

Assim, todo processo educacional construído poderia surgir para soluções das necessidades básicas do indivíduo e do convívio social, articuladas na polis educadora, com a família, amigos, grupos sociais, nas instituições sociais e nos movimentos sociais, edificada na constituição de valores construídos social e coletivamente ao longo da interação do indivíduo no mundo social.

Entretanto, uma educação que promoveria características individuais e sociais historicamente construídas, no processo formativo, legitimadas e incorporadas pelo sujeito objetiva e intersubjetivamente através das experiências sociais.

Dessa forma, a interação social permitiria ao indivíduo construir conhecimentos experienciais, cognitivos e críticos; a aprendizagem, o planejamento, direcionaria, avaliaria a ação educativa e as condições das experiências sociais ao longo da vida do sujeito. Assim, no processo educativo, poderiam ocorrer erros nos atos; a reflexividade, a inteligência, na solução dos problemas, possibilitaria ao indivíduo resolver os obstáculos, enfrentar as adversidades, os riscos, bem como corrigir as ações e construir identidades com compromissos sociais.

Essas perspectivas educacionais poderiam parecer utópicas, mas ao contrário, constituiriam a partir do respeito ao indivíduo, do “eu” do “mim” e do “self” de se colocar no lugar do outro, o reconhecimento social para promover uma sociedade mais consciente, crítica, democrática, emancipativa, ao mesmo tempo mais humana e fraterna historicamente construída intersubjetivamente.

Nesse sentido, de geração em geração essa compreensão educacional crítica, interdependente e intersubjetiva vai sendo construída, rememorada, e a memória seria um dos elementos primordiais, como diz Mead, para a constituição do self.

Nas interações geracionais, na nossa inferência, o grau de desenvolvimento transposto por meio da sociedade, através da linguagem, vai sendo acumulado, arquivado através da memória, rememorado e socializado pelas novas gerações grupais, influindo em todo processo formativo nas interações sociais desde a infância ao longo da vida do sujeito, através da inteligência que o indivíduo vai erigindo sobre a realidade, na compreensão, reflexão e ações no mundo físico e social.

Apesar das críticas de Ricoeur (2012, p.93-97), no que se refere à problemática da memória e da identidade pessoal e social como processos manipulatórios nas relações de poder de uma memória ferida e instrumentalizada em que o autor enfatiza a categoria da “racionalidade segundo um fim” de Weber em oposição à “racionalidade, segundo um valor”, tem relevância nessas afirmativas, tanto quanto as concepções implementadas por Habermas,

de “razão estratégica” oposta à “razão comunicativa”, em que Ricoeur descreve como essenciais para compreensão dos abusos de memória e de esquecimentos.

Nesse sentido, Ricoeur explicita que os abusos de memória e do esquecimento se tornam problemáticos para as concepções de memória e identidade, tanto no sentido pessoal como coletivo.

Portanto, a memória e a identidade, apesar da sua complexidade em termos epistêmicos, podem ser vivenciadas e (re) construídas através das experiências sociais nos processos interativos do indivíduo nas ações sociais.

Esses processos das experiências sociais, na nossa compreensão, adquirem aprendizagens significativas, cognições, percepções, desenvolvem a comunicação, criticidade, reflexividade e envolvem também sentimentos de alegrias, tristezas, ansiedade, dor, e de tranquilidade. Nos momentos adversos do indivíduo, procuraram refúgio, proteção com seus semelhantes especialmente na família, nas interações pessoais, com os grupos de crenças, nos movimentos sociais, políticos, nas redes de relações pessoais e sociais.

Assim, a partir das interações sociais e das experiências os indivíduos criam culturas, aperfeiçoam os procedimentos e os instrumentos de trabalho, transformam a si mesmo, o “eu”, o “mim” e o outro generalizado, desenvolvem as funções mentais da percepção, atenção, memória e raciocínio; constituem o seu “*self*”, o seu nível de consciência e autoconsciência, sua personalidade, a maneira de sentir, adaptar-se e atuar no mundo, transformando-o através de suas ações sociais.

A relevância desse processo asseguraria o conhecimento das altercações entre a ação identificada por reflexos ou por instintos daqueles que evidenciam a inteligência, ou a intencionalidade do ato.

Assim, na nossa inferência, a aprendizagem no processo educacional dar-se-á com a apropriação dos conteúdos das experiências sociais, socializadas através dos grupos de interação do indivíduo com outros sujeitos. O indivíduo no processo formativo vai adquirindo saberes, ampliando as formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para as ações sociais.

Portanto, com o uso da linguagem, esses significados auferem maior compreensão, produzindo conceitos, ou seja, significados partilhados por grande parte do grupo social. No entanto, a linguagem, como parte integrante do pensamento e elemento presente na ação comunicativa, torna-se base complementar do desenvolvimento intelectual do indivíduo na apropriação dos conhecimentos dos eventos externos ao sujeito e ocorre intersubjetivamente, mediante o diálogo interiorizado consigo mesmo.

Assim, a ação educativa numa perspectiva meadiana, no nosso entendimento, pode ser explicitada da seguinte forma: as intervenções cognitivas no processo interativo do “eu”, do “mim” com o outro são primordiais para o processo de aquisição da aprendizagem.

5.1 PROCESSO FORMATIVO E A PERSONALIDADE DO INDIVÍDUO EM MEAD

Ao aludir sobre a personalidade Morris (2010, p.159) explica que Mead ao referir-se sobre a “[...] personalidade múltipla do indivíduo, destaca que em certo sentido é normal”. Essa afirmativa, na nossa incursão, pode ser compreendida como processo de organização do self, em virtude das referências com a comunidade a que pertence, e a situação em que vivenciou suas experiências sociais intersubjetivamente.

Dessa forma, Mead explica o que a sociedade é; quer estejamos vivendo com as pessoas do presente, pessoas de nossa própria imaginação, as pessoas do passado, obviamente variam de acordo com cada um, relatando que em cada sociedade ou comunidade de pertencimento existe um *self* unificado, mas que pode ser fragmentado ou dividido. Essa questão no nosso entendimento torna-se variável de acordo com as condutas do indivíduo, que é um pouco instável, nervoso e em quem há uma linha de ruptura, determinadas atividades tornam-se impossíveis, e esse conjunto de atividades pode separar-se e evoluir num outro self.

Nesse sentido, podemos compreender com base nas concepções meadianas, que podem resultar a partir daí a multiplicidade e ou cisão de um tipo de personalidade, com dois “eu”, dois “mim” distintos e dois “*selfs*” diferentes. Entretanto, Morris (2010, p. 160) explica que, para Mead, “[...] um *self* pode coexistir com outro diferente, depende do conjunto das reações sociais envolvidas, qual dentre eles iremos ser [...] as dissociações costumam acontecer quando um evento leva a um abalo emocional”. Portanto, para Mead, o indivíduo ficaria contente de esquecer certos eventos, cuja tendência seria de se livrar de coisas, com as quais o self está ligado em experiências passadas.

Assim, Morris (2010, p. 160) descreve que, para Mead,

> [...] a unidade e a estrutura do self completo é um reflexo do processo social e que a organização e a unificação de um grupo social são idênticas à organização e à unificação de qualquer self que surja dentro do processo social [...].

, [...] de pertencimento, envolvimento ou escolhas dos papéis sociais do indivíduo.

Outro aspecto abordado por Mead, descrito por Morris (2010, p.176), foi sobre “[...] a gênese da personalidade organizada é o jogo como ilustração do processo de desenvolvimento dos papéis sociais”.

Ao enfatizar sobre o jogo, Morris (2010, p. 176-177) descreve que para Mead é uma ilustração da situação a partir da qual surge uma personalidade organizada. Assim, o autor explica que na medida em que a criança assume o papel do outro, e permite que essa atitude alheia determine o que irá fazer de referência a um fim comum, ela está se tornando um membro orgânico da sociedade.

Nesse sentido, Mead esclarece que a criança está se assumindo sobre a moral dessa sociedade e está se tornando um membro essencial dela. Ela pertence ao grupo social ou a tal sociedade, até que na medida em que permite que a atitude do outro assuma de fato o controle de suas próprias expressões imediatas. No entanto, Mead explica que essa ação que envolve o indivíduo é uma espécie de processo organizado, do outro generalizado, expressa em termos do jogo na vida social, reflexo das experiências sociais e de um processo de educação, que se constrói. Sendo que, essa experiência, organizada na própria natureza da criança, abstrata, depois real, controla uma reação particular que confere unidade e constrói o seu *self*.

Assim, Morris (2010, p. 177) explica que, para Mead, "[...] a moral do jogo pode exercer sobre a criança um impacto maior do que a família a qual pertence ou à sociedade em que vive". Entretanto, na concepção meadiana, no nosso entendimento, há todos os tipos de organização social em que a criança vai legitimando e incorporando aos poucos no processo de interação social assistemática e espontânea na família, nos grupos sociais e a outra na instituição educativa na escola sistematizada.

Portanto, o processo formativo e a ação educativa na nossa incursão da compreensão meadiana, a utilização dos jogos na infância, ou a moral dos jogos toma posse da criança, mais do que a moral instituída no seio da família e nos grupos sociais na comunidade como um todo. Sendo que, a partir daí a personalidade vai sendo construída ao assumir o papel do outro, versando como elemento essencial o desenvolvimento e uso da linguagem, pois elicia em si, no outro generalizado e nas pessoas envolvidas.

Dessa forma, ocorre um despertar de identificação, gosto pelos grupos de pertença; pela existência ou não dessa organização de mudanças dos papéis sociais, e esse é um estágio de desenvolvimento da moral da criança, tornando-a um membro autoconsciente da comunidade a que pertence. Para completar esse entendimento, Mead afirma que, ao brincar, a criança definitivamente atua no papel que ela mesma eliciou para si, conferindo um conteúdo definido ao indivíduo, que responde ao estímulo que afeta da mesma maneira as demais pessoas.

Assim, no nosso entendimento, o processo formativo inicia desde a própria preparação da vida intrauterina, amplia-se após o nascimento e perdura-se ao longo da existência do

indivíduo. O início da formação e desenvolvimento cognitivo do indivíduo não ocorre apenas na escola, ao começar suas atividades educativas, sendo que a mente, a personalidade da criança e o *self* surgem com o desenvolvimento da linguagem.

A aprendizagem do indivíduo não inicia apenas na escola, vista como uma instituição social legítima e promotora da tarefa da ação educativa; e a responsabilidade do ato educativo não é apenas das educadoras e educadores no espaço escolarizado. No entanto, ao ingressar na escola, a criança já vem desenvolvendo hipóteses e construindo seus conhecimentos sobre o mundo, nas experiências sociais vivenciadas na família, com os amigos, de pessoas que consideram significativas, dos meios de comunicação de massa, dos movimentos sociais no processo de interação social, incorporados e rememorados.

Assim, na instituição educativa a criança sofre um processo de transformação social, através da comunicação, pois existe toda uma intencionalidade no ato educativo para aprimorar os conhecimentos do mundo, na tentativa de compreensão, reflexão e transformação social desenvolvidas no processo interativo.

Nesse sentido, Sant'Ana (2005, p.1-2) afirma que Mead faz uma distinção "[...] da escola como uma instituição educativa e formativa essencial para o sujeito, permite que a sua perspectiva teórico-metodológica se apresente como uma referência fundamental para analisar a ação educativa desenvolvida por essa instituição social".

No entanto, a autora explica que Mead ultrapassa seu tempo histórico com discussões da educação por ser considerado. Sant'Ana (2005, p.2): "[...] um autor progressista que defende uma educação democrática, favorecedora da formação de sujeitos críticos e reflexivos, condição imprescindível para a cidadania crítica".

Ao analisar essa afirmativa de Sant'Ana, pode-se compreender alguns exemplos em que o autor conclama uma sociedade democrática, e das possibilidades de construção de um projeto social com propostas de ações sociais (ato), reflexividade e atitudes (posição interior), que levaria à formação do sujeito real e ideal (mesmo com seus obstáculos), o que levaria à construção de uma sociedade cidadã.

Ao falar sobre a democracia, Morris (2010, p. 307-308) explica que para Mead é "[...] uma atitude que depende do tipo do self que condiz com as relações universais"; na nossa compreensão é uma experiência social de reconhecimento dos direitos e deveres em que as ações sociais e as atitudes prevaleçem na constituição de um self social incorporado ou memorizado de reações comuns para si, eliciados pelo outro, mediante uma sociedade plural, organizada e cidadã.

Assim, uma sociedade democrática pode ser expressa por meio da linguagem, socializada nos grupos, dos gestos significantes, das atitudes sociais de respeito à dignidade humana do outro generalizado; pleiteia no processo de construção social do sujeito avaliar e refletir sobre a problemática social em que prevaleçem os interesses sociais em detrimento do individual.

Na nossa incursão, com base em Mead, apresentado por Morris (2010, p.178), não se pode medir as atividades sociais mediante a linguagem, do gesto vocal, que tende a despertar no indivíduo a mesma atitude que esse elicia nos outros, e esse aperfeiçoamento do self pelo gesto, que medeia as atividades sociais, que dá origem ao processo de assumir o papel do outro. Mead explica que essa "[...] última sentença é um tanto infeliz, pois sugere a atitude de ator que, na realidade, é mais sofisticada do que a que está envolvida em nossa própria experiência".

No entanto, na nossa compreensão, essa forma de medir não explicita a profundidade das experiências das atividades sociais do indivíduo ao assumir os papéis sociais, pois Mead pleiteia algo além desse processo investigativo.

Nesse sentido, Mead explica que o brincar da criança assume papéis sociais diferentes, eliciando nas suas ações o que representa também no outro generalizado. Entretanto, é nessa ação que confere um conteúdo definido ao indivíduo que corresponde ao estímulo que afeta da mesma maneira que atinge as demais pessoas.

Assim, Mead esclarece que o conteúdo do outro sujeito entra na personalidade de uma pessoa, sendo a resposta no indivíduo, que seu gesto elicia no outro. No entanto, na nossa incursão, podemos compreender que nas interações sociais vivenciadas nos grupos sociais, o indivíduo, ao assumir o papel do outro, a partir das experiências sociais, a resposta do outro torna-se a mesma do sujeito.

A partir desse conceito, Mead faz uma referência noção de propriedade, em que ao assumir: "isto é, meu, vou controlar minha propriedade". Sendo que nessa ideia de domínio ocorre o mesmo efeito no outro do significado de pertença e de propriedade comum a todos os membros da comunidade. O que torna possível uma sociedade é justamente a resposta comum, a atitude organizada de referência ao que chamamos de propriedade, processo educacional, crenças religiosas e relações familiares.

Nesse sentido, o indivíduo ao assumir o sentido de propriedade, na nossa incursão das concepções meadianas, está invocando seus direitos porque é capaz de assumir a atitude que todos os outros integrantes do grupo têm em relação à propriedade, despertando então em si mesmo a atitude do outro generalizado. Com isso, Mead explica que o que entra na

constituição do self organizado é a organização das atitudes que são comuns ao grupo. Uma pessoa é uma personalidade porque pertence a uma comunidade, porque assimila as instituições dessa comunidade à sua própria conduta.

Ao descrever sobre a comunidade e as instituições, Morris (2010, p.285) explicita que Mead enfatiza que "[...] ao adotar qualquer atitude institucionalizada o indivíduo organiza de certa forma todo processo social na medida em que é o self completo". No entanto, a assimilação da resposta social pelo indivíduo constitui o processo de educação que ostenta os meios culturais da comunidade, de uma forma mais ou menos abstrata.

Dessa forma, Morris (2010, p. 285) afirma que, para Mead, a educação é, definitivamente, o processo de assumir um certo conjunto organizado de respostas à sua própria estimulação; e até que o indivíduo seja capaz de responder a si mesmo, como o faz à comunidade, na perspectiva do "outro organizado".

Nesse sentido, para Mead o "outro organizado", presente em nós é, então, uma comunidade menor, sendo que a pretensão do autor é atingir o teor de uma consciência internacional. O grau de desenvolvimento do self depende da comunidade, depende do grau em que o indivíduo está.

5.2 FORMAÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO SOCIAL INTERATIVA E INTERSUBJETIVA

Sendo que, para Mead, as consciências democráticas eram geradas pelas diferenças entre as funções, e a ordem democrática pretendia abolir as diferenças individuais para convivência coletiva nas comunidades.

Com essa ação, na perspectiva meadiana, o indivíduo deveria dedicar-se a administrar os direitos e preservá-los, uma vez que nos reconheça outros, o que deveria ser conquistado para si, posteriormente transformado em ações sociais.

Assim, para Mead seriam constituídas, nas sociedades humanas, as ideias éticas, que brotam na consciência dos membros dessas sociedades, a partir da dependência social comum de uns em relações aos outros e de todos os indivíduos com o todo social por sua percepção consciente, assimilação ou constatação dos fatos sociais.

Nesse sentido, Morris (2010. p. 342) enfatiza que, para Mead, podem surgir

> [...] os problemas e soluções para os membros de qualquer sociedade humana, sempre que forem individualmente confrontados por uma situação social à qual não conseguem ajustar-se e adaptar-se, realizar-se integrando seu comportamento por sua superioridade ou oposição temporária ao grupo.

Entretanto, na nossa compreensão do pensamento meadiano, a partir do momento em que ocorrem problemas éticos nos relacionamentos sociais com outros membros individuais da sociedade humana a que pertencemos do grupo social, Mead explica que a solução depende da nossa oposição e da posição que assumimos para o desenvolvimento ou formulações de ideias éticas que irão depender da atitude (posição interior) de união, cooperação e da identificação com o grupo para solucionar os problemas sociais.

Na nossa incursão, essa conduta no processo de interação social fortalecerá os laços de confiança na medida em que o indivíduo possa refletir sobre o problema, colocar-se no lugar do outro, assumir uma postura ética de valorização da sociedade humana e de reconhecimento dos grupos sociais de pertença.

Nesse sentido, no nosso entendimento, nas interações sociais dos grupos, nas rememorações das trajetórias experienciais de lutas vivenciadas no contexto social, os indivíduos, através da reflexividade e do compromisso social, passam a sentir-se estimulados à participação cívica, democrática e promotora de uma educação social interdependente, comprometida com a transformação social local, e posteriormente, global.

Esse dinamismo, no nosso entender, ocorreria intersubjetivamente, na constituição social do *self*, possibilitaria construções coletivas de um projeto social; criação de regras de reciprocidade; ações conscientes, democráticas, transparentes, críticas, emancipativas, interdependentes e éticas para a reconstituição da educação social dos sujeitos intersubjetivamente na superação das situações adversas.

Nessa perspectiva, Morris (2010. p. 342) explica que, para Mead, ao comportar-se de modo ético, todo ser humano deve integrar-se ao padrão de comportamento social organizado que, refletido ou captado na estrutura do seu self, faz dele uma personalidade autoconsciente. Enquanto que a conduta maldosa ou perniciosa de uma pessoa vai contra esse padrão de comportamento social organizado, que faz dela, como self, aquilo que ela é, da mesma maneira como o comportamento correto, bom ou virtuoso condiz com esse padrão.

Ao fazer essas considerações, Mead elucida que "[...] esse fato é a base do profundo sentimento ético da consciência – o 'deve' e o 'não deve' – que todos temos, em graus varáveis, conforme a nossa conduta nas mais variadas situações sociais" (MORRIS, 2010, p.342 apud MEAD).

No entanto, Mead esclarece que a noção que o self individual tem de sua vinculação em relação à sociedade organizada ou à comunidade social a qual pertence é "em suma a base e a origem de sua noção de dever ou de sua consciência ética".

Dessa forma, Mead ao explanar sobre a consciência ética e antiética, deliberado em termos sociais, na nossa inferência da concepção meadiana, o dever está correlacionado à conduta ética, socialmente benéfica e conduz ao bem-estar social. Enquanto que, ao explicitar sobre o antiético, pode ser considerado socialmente maléfico ou favorece a desintegração da sociedade.

No entanto, Morris (2010. p. 343) explana que, para Mead, existem distintos pontos de vista: "[...] as ideias éticas e os problemas éticos podem ser considerados em termos de conflito entre os lados ou aspectos sociais e associais, ou impessoal e pessoal do self individual".

Ao referir-se sobre o "aspecto social ou impessoal do self", Mead integra com o grupo social de pertença que se torna necessário para a existência do indivíduo. Portanto, esse lado do self é caracterizado pelo sentimento de cooperação e igualdade do indivíduo em relação aos demais membros daquele grupo social. Entretanto, com esses sentimentos de colaboração e interdependência social por parte dos indivíduos, visto como base para o desenvolvimento social do self e a existência dos ideais éticos da sociedade, no nosso entender, deve ser construída através de um processo de educação social e interdependente experienciado em espaços escolares e não escolares.

Na outra questão que abrange o "aspecto associal ou pessoal do self", Mead ilustra que é originário socialmente e envolve o plano existencial, as relações sociais com outros indivíduos, torna-se diferente dos outros membros do grupo social ao qual pertence ou o coloca numa posição única e distintiva de oposição em relação aos demais membros do grupo por sua individualidade. No entanto, com o aspecto associal da sociedade humana, que para Mead representa o aspecto associal do *self*, cujo sentimento é de individualidade; superioridade pessoal em relação aos outros; e independência social, Mead elucida que é fator responsável pelo surgimento de problemas éticos dessa sociedade.

Contudo, Mead elucida que esses dois aspectos básicos de cada *self* individual e único são corresponsáveis pelo desenvolvimento dos ideais éticos e pelo aparecimento dos problemas éticos nas experiências pessoais do sujeito, em contraposição à experiência da sociedade humana como um todo, pois pode ser considerado como a soma total das experiências sociais de todos os membros individuais.

5.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E MEMÓRIA HISTÓRICA

A identidade social dos professores no Brasil encontra-se em crise em função da desvalorização profissional e da falta de reconhecimento social de um agente educativo primordial na formação de crianças, jovens e adultos.

Nos relatos hegemônicos, percebe-se uma desvalorização profissional dos educadores, dos saberes docentes, bem como das práticas educativas. Sendo que as práticas símbolo dominantes revelam que os educadores são muitas vezes incapazes, sem engajamento nos ambientes desprotegidos.

Dessa forma, surge a partir desses aspectos a necessidade de conhecer a história da formação dos professores no Brasil, a memória (re) construída no processo formativo do educador e como conseguiram superar as situações adversas no ofício da profissão.

Nos estudos da história da formação dos professores no Brasil, percebe-se uma vasta literatura que trata de influência de organismos internacionais em especial do ideal do modelo europeu na difusão do processo formativo mundial.

Nesse sentido, Vieira (2008) relata que essa influência ressurge a partir do *Ratio Studiorum*. Passou pelo iluminismo italiano e, posteriormente, pela adoção do método de Lancaster e Bel, chegou-se à implantação do método intuitivo, às influências do positivismo, do neoliberalismoao ideário do Banco Mundial.

Contudo, observa-se por meio do campo da memória, que cada lugar tem as suas singularidades expressas nas trajetórias de vida pessoal, coletiva e social; em cada espaço as histórias vão sendo (re) construídas nos grupos sociais.

A estrutura educacional brasileira teve toda influência da Educação Jesuítica. Cotrim (1989) relata que os jesuítas chegaram ao Brasil a partir de 1549 permanecendo até 1759, dedicaram-se à catequização dos indígenas, fundaram missões e a educação da elite colonial.

Sendo que o método e os conteúdos jesuíticos eram estabelecidos pelo *Ratio Studiorum*, baseados em valores medievais escolásticos; a princípio, avessos aos saberes científicos, afastavam os alunos da realidade imediata da colônia incorporando uma cultura de que o mundo civilizado era o europeu.

Além desses elementos, durante a Reforma Educacional do Marquês de Pombal, que atribuía à Companhia de Jesus responsabilidade pelo conservadorismo cultural, expulsou os jesuítas do reino Português em 1759. Cotrim (1989) afirma que esse ideário insere-se no contexto histórico do despotismo esclarecido, cujo objetivo era recuperar o atraso de Portugal em relação ao avanço do capitalismo. Nesse período, com essa reforma, pretendia-se ampliar o ensino das ciências experimentais, tornando a educação mais prática e utilitária; despertar o

ensino superior e diminuir a influência da Igreja no setor educacional. Essas reformas não produziram efeitos satisfatórios, havendo assim um declínio no processo educacional.

Enquanto que no Brasil Império houve um período de primazia à elite aristocrática e total desprezo pela educação elementar do povo, sendo que, ao longo de todo o período imperial, o ensino era totalmente precário e havia um atraso cultural, visando com isso à preservação da dominação da maioria da sociedade.

Durante esse período imperial havia muitos preconceitos educacionais na sociedade escravista, e uma pequena minoria tinha acesso ao saber, uma trágica realidade demonstrada nos altos índices de analfabetismo no Brasil.

Outras formas de preconceitos foram surgindo, principalmente a de que o trabalho manual era indigno e degradante, pois era visto como coisa de escravo. Nessa época, os reflexos educacionais foram catastróficos, os beneficiados foram as elites, com a criação dos cursos de direito em São Paulo e Recife. Dessas faculdades saíram os intelectuais do país, que, a partir daí, passaram a assumir cargos na administração pública, no jornalismo e na advocacia.

Esses cursos tinham um currículo humanista-jurídico, que condicionou os outros níveis do ensino brasileiro com características de uma educação literária, ornamental, abstrata, preocupada com a imitação dos pensadores clássicos.

Algo interessante do processo educacional, das influências internacionais e dos descasos educacionais no processo de formação profissional foi a adoção no Brasil, conforme explica Cotrim (1989), do método lancasteriano, pelo Decreto de 1º de março de 1823. Como consta nos livros de história e de filosofia da educação, esse método foi proposto pelo inglês Josefh Lancaster[27], com as seguintes proposições: uma escola de 500 alunos teria um só professor; este, por sua vez, seria encarregado de preparar um grupo de 10 (dez) alunos mais inteligentes. Cada um desses alunos (decuriões ou monitores) teria de repassar os conteúdos aprendidos para 50 (cinquenta) colegas (as decúrias).

Esse método também era denominado de ensino mútuo, partia do princípio de que os alunos mutuamente se ensinavam, tendo a sua aplicabilidade um fracasso educacional com indicadores alarmantes de 85% da população brasileira sendo analfabeta. As elites imperiais acreditavam na possibilidade de resolver os problemas dos fracassos educacionais no país.

Nesse período, o poder central encarregava-se da educação superior em todo o país e dos níveis do ensino no município da corte, privilegiando a elite. Enquanto que o ensino

[27] O método lancasteriano, devido a seus resultados decepcionantes, teve curta aplicação nas escolas inglesas. No Brasil durou 15 (quinze) anos, apesar do fracasso de sua implementação.

secundário e primário foi descentralizado pelas províncias. Com essa situação percebe-se a carência de fatores econômicos para promover a educação e a falta de interesse das elites regionais que impediram a organização de uma educação pública eficiente. Outro aspecto relevante para análise é que o ensino secundário passou a ser de incumbência das iniciativas privadas. No que se refere ao ensino primário, o mesmo ficou numa situação de abandono utilizando o método lancasteriano, revelando, assim, o descaso educacional.

Saviani (2008) explica que em todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implantadas pela reforma pombalina, até os cursos superiores, criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Nesse contexto, Saviani (2008) explica que foi na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Ao final do império e início da República, o processo educacional foi marcado por uma elite intelectual que adotou os ideais do liberalismo burguês e atribuiu a missão de promover uma reconstrução da sociedade.

Nessa fase também surgiram frustrações, porque não houve alterações da política educacional, já que na primeira Constituição Republicana (1891) ficou mantido o princípio da descentralização e da responsabilização da criação e manutenção do ensino primário pelos Estados. Foi criado o Ministério de Educação Pública (1890), inspirado no positivismo, e Benjamim Constant promoveu uma nova reforma do ensino.

Dessa forma, através da análise das literaturas sobre a história da educação, percebe-se que nessa trajetória surgiu no período de 1910 a 1920, um entusiasmo pela educação, através de um movimento cívico-patriótico, o qual está associado ao nome de Olavo Bilac, que conclamava o combate do analfabetismo nacional. Ressurgia uma tese de que a ignorância do povo era a causa de todos os problemas do Brasil.

Na década de 1920 a 1930 um grupo de intelectuais brasileiros, na tentativa de sanar os problemas educacionais, introduziu no país o ideário da Escola Nova, influenciados por Jonh Dewey e Kilpatrick a partir das ideias de Anísio Teixeira, um Caetiteense. Esse grupo de intelectuais elaborou o Manifesto dos Pioneiros e conclamava por uma escola pública,

gratuita, obrigatória e leiga, baseada nos ideais pedagógicos escolanovistas, contra a escola tradicional.

A educação nas décadas de 1945 a 1964 leva o país a passar por um período de redemocratização. O Congresso elaborou a Constituição Federal de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 4.024/61, que tramitou no congresso durante 13(treze) anos, de 1948 a 1961, cuja tendência de inspiração era liberal humanista e pleiteava uma melhoria na qualidade da educação.

Na década de 1950 e início de 1960, reativaram-se os grandes debates dos problemas brasileiros, revigorando assim a vida democrática, ampliando os debates para beneficiar as participações populares no processo político, impulsionando a cultura popular.

Nessa perspectiva, os setores políticos progressistas buscavam mobilizar as massas, reivindicando uma série de reformas de base para o país. Dentre essas reformas, empenharam-se por mudanças em diversos setores: eleitoral (direito de voto do analfabeto) e no setor educacional a erradicação do analfabetismo e a elevação do nível de ensino para a população. Contudo, para a concretização dessas ações era necessário fomentar os movimentos de cultura popular, organizar e fortalecer as entidades sindicais, impulsionar as entidades comunitárias.

Essa etapa do processo educacional teve grande influência de Paulo Freire, um educador nordestino, de Recife, o qual defendia que a educação é um ato político, de compromisso social pelo fim da opressão.

Nesses aspectos, Freire critica a concepção da educação bancária, propõe um processo de superação da pedagogia tradicional para uma educação libertadora e problematizadora. Nesse contexto, Freire enfatiza que o elemento central dessa pedagogia é o diálogo crítico entre educador e educando.

Com o Golpe Militar em 1964, houve um rompimento do diálogo do governo com as classes trabalhadoras e populares; ocorreu um esfacelamento da vida democrática e foi instalado no Brasil um período de ditadura com um modelo de desenvolvimento econômico tecnoburocrático-capitalista-dependente[28].

Assim, nesse período autoritário, foram sufocados muitos ideais. Rompe no país o pensamento pedagógico preocupado com a promoção da emancipação popular. Como enfatiza Cotrim (1989), o regime militar tratou de moldar a educação brasileira segundo suas diretrizes ideológicas, através do acordo do Ministério de Educação e Cultura com a Agência dos

[28] Ver: Cotrim (1989, p. 296) Esse modelo baseia-se na tríplice aliança das multinacionais (capitalismo internacional), das empresas estatais (gerenciada pela tecnologia militar e civil) e da burguesia local (capitalismo nacional).

Estados Unidos para desenvolvimento internacional - MEC-USAID; a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL para acabar com o analfabetismo; a implementação nos currículos escolares das disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Cívica- EMC através do Decreto Lei nº 869/1969 e o Estudo de Problemas Brasileiros – EPB para o 3º grau.

A partir desses acordos MEC-USAID que abrangiam diversos setores da educação brasileira, no ensino primário, médio e superior surgiram treinamentos pedagógicos de professores e a produção e divulgação de materiais didáticos. Cotrim (ibidem) explica que no plano da política educacional, o regime militar orientou o processo que culminou com a Lei 5.540, de 1968, que promoveu a reforma universitária e a Lei 5.692/71, que promoveu a reforma nos ensinos de 1º e 2º graus com ideais e tendências tecnicistas.

Nesse período, houve grandes avanços no sentido de ampliação e construção de escolas, visando atender às necessidades socioeconômicas do mercado de trabalho e a formação técnico-profissionalizante de mão de obra qualificada.

Os ideais emancipatórios foram reprimidos e inúmeros intelectuais brasileiros, professores, cientistas, artistas, foram perseguidos e condenados ao exílio. O regime militar tratou de moldar a educação brasileira segundo suas diretrizes ideológicas.

Com base nesses ideais, não havia no processo de formação qualquer preocupação das dimensões sociopolíticas dos conteúdos de ensino, os anseios seriam para modificar as condutas do educando, aprender a técnica, a prática com os conteúdos ensinados, disciplinar a "alma" e o "espírito" capitalista.

Ainda em meados dos anos de 1970 houve um período de descontentamento e de desânimo marcado pela repressão policial aos opositores do governo militar e, como diz Cotrim (1989, p.298), em contrapartida havia "um clima de ufanismo e demagogia, consubstanciado no chamado 'milagre brasileiro' e slogans oficiais do tipo 'Brasil, ame-o ou deixe-o'."

Algo primordial nesse período é que os educadores passaram a utilizar a disciplina de Educação Moral e Cívica - EMC e Estudos de Problemas Brasileiros - EPB a serviço da "conscientização" dos estudantes, resistindo, na medida do possível, aos esquemas ufanistas e alienantes inseridos no programa oficial do governo.

Dessa forma, com todo esse contexto de descrédito e em consequência da política oficial do governo, Cotrim (1989, p.299) explica que o "setor educacional sofreu um processo de queda generalizada da qualidade do ensino nas escolas públicas, acompanhado da crescente degradação profissional do magistério (baixos salários, desprestígio social, excesso de burocracia, falta de perspectiva)". Conforme explica o autor, espalhou-se entre o

professorado um estado de desânimo e frustração, agravado por dificuldades financeiras e descrenças nos valores educacionais.

Nessa perspectiva, Cotrim (ibid) descreve que esse clima de pessimismo e depressão foi alimentado, no plano teórico, por três correntes pedagógicas: a) as pedagogias diretivas inspiradas em Carl Rogers; b) a teoria da desescolarização da sociedade, divulgada por Ivan Illich; e a teoria crítico-reprodutivista, divulgada por Bourdieu e Passeron, etc. Para o autor, nessa fase aumentou o descontentamento com a educação. Cotrim explica que (1989, p.300)

> [...] os professores, desalentados, pareciam dizer constantemente a si próprios: minha profissão está sendo arrasada; não ganho nada; a escola não oferece condições de trabalho decente; meus alunos a cada dia aprendem menos; creio que estou reproduzindo esse mundo lastimável; preciso arranjar outra profissão [...].

Assim, após a ditadura militar inicia-se no país uma retomada do processo de redemocratização nos anos de 1980. Como relata Cotrim (1989), reavivaram-se as discussões pedagógicas, surgiram novas reflexões que apontavam o caráter imobilista e conservador daquelas teorias que desmerecem o valor educacional da transmissão do patrimônio cultural da humanidade, pleiteando a desescolarização da sociedade, ou que consideram a escola como mero instrumento de reprodução ideológico dominante. A partir daí, através de reflexões críticas, a análise dialética da realidade não era compatível com as lutas sociais e que não poderia permanecer a educação à mercê de grupos hegemônicos. Cotrim (1989, p.301) enfatiza que "Ela é um espaço de incoerências e contradições [...] que tem um potencial valioso, que pode ser utilizado tanto pelas forças conservadoras, como por aqueles que desejam a transformação da sociedade, em busca de uma emancipação do povo brasileiro".

Nesse contexto, percebe-se que a partir dos anos 1980 aos dias atuais, diversas correntes pedagógicas surgem no processo de redemocratização do país. Essas concepções educacionais valorizam o papel da escola pública na transmissão do saber sistematizado; apreciam os saberes populares, mas, ao mesmo tempo, enfatizam os conteúdos ditos eruditos para as classes populares. Portanto, consideram a escola como um lugar de contradições que pode ser aproveitado nas lutas sociais globais.

5.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NA *CÁTEDRA* NO BRASIL E NA BAHIA

Atualmente a palavra *cátedra* tem o significado da cadeira vitalícia que os professores universitários ocupavam até a Lei. 5.540/68 assinada na época do governo militar no Brasil. Após discussões e reformas, o termo cátedra foi substituído pelo departamento do Ensino

Superior brasileiro, fazendo desaparecer o professor catedrático, vitalício como centralizador das decisões acadêmicas.

Usar-se-á a palavra para a referência a professores não necessariamente que não tinham ensino superior, mas que tinham um reconhecimento social pelos saberes culturais da comunidade, considerados, nas décadas de 1920 a 1960, como professores catedráticos.

5.4.1 A Educação e o contexto histórico da Cátedra

O termo cátedra[29], segundo Almeida (2010), remonta à origem histórica das universidades surgidas, na Idade Média, a partir das escolas catedralícias ou monásticas europeias, num contexto de renascimento comercial e urbano. Organizadas por uma corporação de mestres e discípulos, aspirantes à universidade do saber; as universidades eram compostas por cátedras (cadeiras), nas quais os mestres e os discípulos, posicionados fisicamente em plano superior ao dos discípulos eram detentores de amplos poderes.

Conforme Almeida (2010, p. 3), em seu nascimento as cátedras consolidaram o encontro entre oriente e ocidente, apoiadas no trabalho de copistas e tradutores que preservavam grande parte do legado greco-cristão para formar clérigos e magistrados.

Almeida (2010) afirma que no Brasil o regime de cátedra como núcleo das instituições de ensino superior surgiu em 1808, quando D. João VI determinou a criação de algumas cadeiras, como a de Anatomia e de Cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia. Essas cátedras foram consideradas embriões de faculdades de Medicina.

Nesse sentido, ampliando o significado de cátedra, Almeida (2010, p. 3) enfatiza que o "[...] o sistema de cátedras e os professores catedráticos foram criados como espaços de poder e cooptação dentro das universidades em diversos países". A professora explica que essas críticas foram de grande relevância para o exercício da liberdade de pensamento.

Dessa forma, percebe-se que, na contemporaneidade, "o termo cátedra não desapareceu, expandiu-se em bifurcações e assumiu novas significações" (ALMEIDA, 2010, p. 4). No contexto atual, uma cátedra pode ser constituída por professores e estudantes de vários cursos de uma ou várias instituições, nacionais e internacionais, para discutir hipóteses e aprofundar ideias de um pensador específico ou relativo a uma área de conhecimento. Portanto, essa perspectiva de organização de estudos universitários permite maior

[29]As concepções de Cátedra neste trabalho foram retiradas do Documento da Reunião da Cátedra em Natal (2010, p. 3-4) com o título "Cátedra – da Idade Média ao Século 21" da Cátedra Itinerante UNESCO de Edgar Morin – CIUEM. UFRN/GRECOM.

“independência e flexibilidade do que outros sistemas acadêmicos, restritos a currículos, programas, horários rígidos limites administrativos”.

Em 2008, ao escrever a dissertação de mestrado, os conhecimentos foram surgindo em minha mente. Alguns questionamentos do passado, que poderiam auxiliar e ter formação nova, iluminar o presente, dão fórmula às ideias; lembranças decorrentes da formação de hábitos profissionais e de aspectos de resiliência.

A partir daí, foi perceptível, como diz Le Goff (2003, p. 207), que “o presente não se pode limitar a um instante, a um ponto, à definição da estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica”. Assim, Le Goff (2003, p. 228) explica que “a história não pode, logicamente, separar o estudo do passado do presente e futuro”.[30] Portanto, passado/presente/futuro estão entrelaçados, e, para Borges (1993, p. 8), “[...] a história ajudará a explicar a realidade, pode ajudar ao mesmo tempo a transformá-la”.

Nesse contexto, a experiência de vida mostra que somos construtores, “[...] sujeitos e agentes de história e que o homem é um ser finito, temporal e histórico” (BORGES, 1993 p. 55). Reforçando essa afirmativa, Michael Pollak (1992) estabelece uma ligação entre memória e identidade social, mais especificamente no âmbito das histórias de vida, ou daquilo que hoje, como nova área de pesquisa, se chama de história oral.

5.4.2 Contexto Histórico do ofício de professoras e professores no contexto global: uma interface da educação de Rio de Contas-BA

A história da educação revela um número expressivo de professoras responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos sendo exercidas por mulheres, mas omissos nos livros de história da educação, sobre os relevantes serviços femininos.

Michelle Perrot (2013, p.109), ao enfatizar sobre o trabalho das mulheres, retrata que “as mulheres sempre trabalham”, seu trabalho como diz a autora era de ordem doméstica, da reprodução não valorizada, não remunerada. Sendo assim, as sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível.

Dessa forma, percebe-se que o papel da mulher não era reconhecido e elas eram invisíveis. Perrot (2013) afirma que as mulheres nem sempre exerciam ofícios reconhecidos, que trouxeram remuneração. Não passavam de ajudantes de seus maridos, no artesanato, na feira ou na loja. Para Perrot (2013, p.109), “é o regime assalariado, principalmente com a

[30]Essa afirmação está na revista britânica de história *Past and Present* no primeiro número em 1952.

industrialização que, a partir dos séculos XVIII-XIX, nas sociedades ocidentais, coloca em questão o ‘trabalho das mulheres”. Após as reflexões a autora faz um questionamento sobre o papel da mulher e seus direitos: “as mulheres podem, devem ter acesso ao salário, isto é, receber uma remuneração individual, deixando a casa, o lar, que era o seu ponto de apoio e a sua utilidade? ” Com esse questionamento, percebe-se que a mulher exercer um ofício e ser.remunerado era questionado nas sociedades ocidentais.

Nesse sentido, Perrot (2013) afirma que Rebecca Rogers[31] descreve a respeito das mutações das profissões do ensino nos últimos dois séculos. A autora explica que as mulheres educadoras, representam 98% do maternal, 78% do primeiro grau, 56,7% do secundário e 34% do ensino superior (sendo 16% dos titulares). O que é uma representação que descreve na porção inversa aos níveis do maternal, ou educação infantil, o primeiro grau no ensino fundamental da 1ª fase e 2ª fase, o secundário ou Ensino Médio e na educação superior.

Ao analisar esses dados, percebe-se que o número de educadoras, na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, revela que o papel de mãe, protetora, cuidadora da aprendizagem, ainda está presente na sociedade. Enquanto que, na educação superior ocorre uma inversão, sendo 66% de professores e como titulares um percentual de 89% é de homens. Esses indicadores demonstram que como enfatiza Perrot (2013), que:

> A feminização é um processo complexo, que leva em conta a idade das crianças e a concepção que se faz de sua aprendizagem. Quando se trata de instrução o homem é mais conveniente: os mestres-escolas da República apelidados de “hussardos negros” só podiam ser machos (p.126).

Nesse contexto, na nossa incursão, pela necessidade de ampliação da educação e das ofertas para crianças, os papéis sociais da mama, nessa faixa etária, seriam mais convenientes, por uma memória construída nas interações sociais de representações sociais de baixo nível e seria relegado às mulheres. Enquanto que os mestres-escolas só podiam ser machos, e na relação de poder, pode-se entender a discriminação social dos papéis pelo sexo.

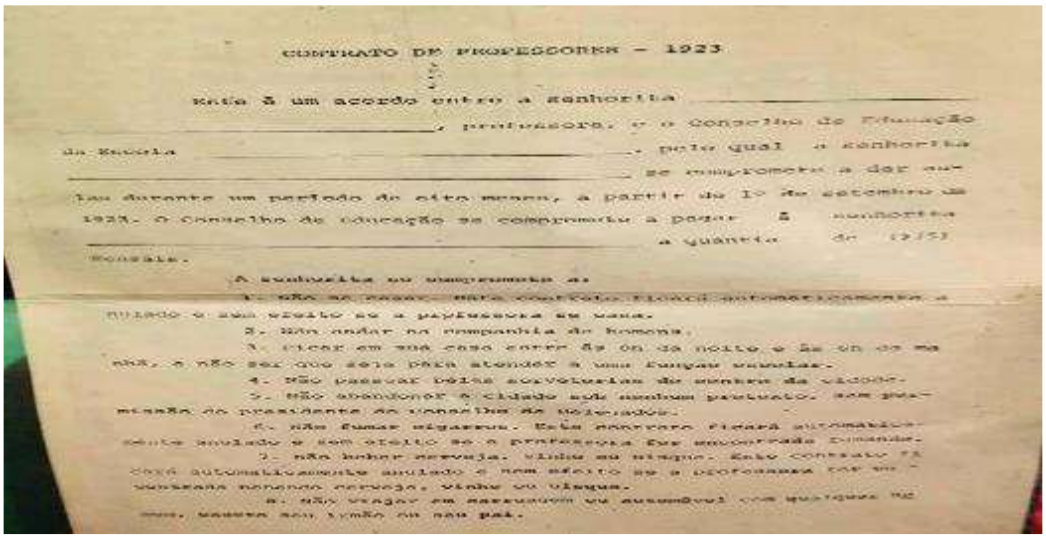
Dessa forma, Perrot (2013) esclarece que a Lei Ferry, ao instaurar a obrigatoriedade da escola para os dois sexos, mas em escolas distintas se possível, ampliou a oferta de emprego para as mulheres: eram necessárias ao ensino das crianças menores. A partir daí, surgem as escolas normais para professoras primárias e essa profissão tornou-se digna para as filhas da pequena burguesia e das classes populares rurais e operárias.

[31] Ver Michelle Perrot (2013, p.126).

Assim, na nossa incursão, percebe-se que as experiências sociais como professoras primárias eram difíceis e desafiadoras desde o processo formativo nas Escolas Normais, pelas condições de trabalho em locais inóspitos, na zona rural para as mais humildes e pobres em fundar escolas, levar instrução a uma comunidade pequena, porque além dos afazeres educativos de classes multiseriadas, essas mulheres educadoras teriam que organizar o espaço e fazer a merenda da escola.

O Contrato de Professores abaixo revela através da memória arquivada um contrato da década de 1920:

Figura 19: Contrato de uma Professora da Década de 1920



CONTRATO DE PROFESSORES – 1923

Nota à um acordo entre a senhorita _____, professora, e o Conselho de Educação da Escola _____, pelo qual a senhorita _____ se compromete a dar aulas durante um período de oito meses, a partir de 1º de setembro de 1923. O Conselho de Educação se compromete a pagar à senhorita _____ a quantia de (2/5) Reais.

A senhorita se compromete a:

1. não se casar, caso contrário ficará automaticamente anulado e sem efeito se a professora se casar.
2. Não andar na companhia de homens.
3. ficar em sua casa entre 8h da manhã e 6h da tarde, a não ser que seja para atender à uma função escolar.
4. Não passear pelas escrivaninhas de homens da cidade.
5. Não abandonar a cidade sob nenhum pretexto, sem permissão do presidente do conselho de Deliberação.
6. não fumar cigarro. Este contrato ficará automaticamente anulado e sem efeito se a professora for encontrada fumando.
7. não beber cerveja, vinho ou whisky. Este contrato ficará automaticamente anulado e sem efeito se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou whisky.
8. não viajar em companhia ou acompanhável com quaisquer homens, nem sair da cidade ou país.

Fonte: Imagem e História - Contrato de uma Professora da Década de 1920
Arquivo: <https://www.facebook.com/Historiaimagens/?fref=photo>.

Portanto, Perrot (2013, p.126-127) afirma que "[...] Léon Frappié traçou um retrato bastante miserabilista em L'Institutrice de province (1897). Quase sempre solteira, recebendo menos que os homens, é frequentemente nomeada para cargos em lugares distantes". Entretanto, a autora explica que essas mulheres sofriam a desconfiança, confrontando-se com a suspeita e a solidão, principalmente no momento da separação entre a Igreja e o Estado.

Nas pesquisas, da memória escrita e arquivada, foi encontrado esse modelo de Contrato para as professoras primárias que explicita as representações desse papel e as exigências na década de 1920: a mulher teria que ser solteira, não poderia casar-se como forma de anulação do contrato, não andar com homens, ficar em casa das 8h às 6h da manhã, a não ser para atender à função escolar; não abandonar a cidade sobre nenhum pretexto, sem

permissão do presidente do Conselho de Delegado, não fumar ou beber, podendo assim ocorrer a anulação do contrato com tais infrações.

Assim, na nossa inferência, o controle e a regulação dessas mulheres, que viviam com uma missão salvífica era de levar instrução e conhecimentos às comunidades distantes. Essas mulheres educadoras construíram o processo educacional das nações; ao assumirem a cátedra docente, foram responsáveis pela formação global das comunidades, além de servir à Igreja e ao Estado, assumindo papéis sociais diversificados, promovendo o desenvolvimento dos países.

Torna-se relevante salientar que as mulheres, em vários países, em especial "[...] na Bretanha, não se perdoava às mulheres que foram contra os padres, pois deveriam ser aliadas naturais" (PERROT, 2013, p.127), na nossa incursão, para propagação e divulgação do Cristianismo.

A função de professora, como afirma Perrot (2013, p.127), foi a primeira profissão do serviço público que, em 1920, foi contemplada por uma lei que obriga à igualdade salarial. No entanto, a autora explica que os casais, quando exerciam as mesmas profissões seguiam "[...] o modelo do casal republicano: o marido representa a luz, em confronto com a superstição de sua esposa que ele deveria converter à República". Ao retratar sobre a profissão de professoras primárias, a autora explica que foram as primeiras mulheres intelectuais.

Assim, (Perrot, 2013, p.127) enfatiza que "[...] as professoras primárias são, há muito tempo, mulheres engajadas: pela educação das meninas (Victoire Tinayre), pelo socialismo, elas militam no sindicalismo (Marie Guillot)". Na nossa inferência, no Brasil temos grandes mulheres, Anita Garibaldi e tantas outras, na Bahia com Maria Felipa, Joana Angélica e Maria Quitéria, costureiras, esposas, mães, mulheres anônimas que participaram da Independência da Bahia, são símbolos de resistência.

Desse modo, na nossa incursão, insere-se aí a concepção de professores catedráticos, que assumiam o papel de professoras e professores na cátedra educacional de profissionais intelectuais de reconhecimento social, pelos grandes serviços educacionais e sociais prestados às comunidades. Entretanto, essa linguagem incorporada, rememorada pelas educadoras e educadores, ultrapassou o tempo histórico, foi reflexo das experiências sociais no processo de interação social.

Nesse sentido, Perrot, (2013) explicita que as professoras do ensino secundário, em número menor, constituíam-se como individualistas e solitárias, pois eram desprezadas pelos

homens que as consideravam como intrusas, “cerebralinas”[32], por não casarem e não cumpriam seu destino de mulher.

No desenvolvimento das escolas no Brasil, muitas escolas eram separadas para os homens e mulheres; o Liceu e as escolas primárias eram as únicas possibilidades de emprego para mulheres e tiveram experiências sociais melancólicas e traumáticas, outras eram resistentes e resilientes em todas as dificuldades.

No entanto, Perrot (2013) explicita que nas universidades as mulheres permaneciam “indesejáveis”, principalmente em Paris. A Sorbonne se recusa admitir, na década de 1930, a germanista Geniève Bianquis, a autora explica que embora ela fosse superior a seu concorrente, sobre o pretexto de que a voz de uma mulher não poderia dominar o anfiteatro de estudantes. A primeira mulher nomeada na Sorbonne foi em Ciências, antes de 1914, Marie Currie; em letras, só em 1947, Marie-Jeanne Dury. No entanto, a autora explica que após a Segunda Guerra Mundial a situação muda radicalmente, sendo que o ensino atualmente é uma profissão amplamente feminina, e em outros setores ocorre uma inserção nos diversos papéis sociais no sentido global.

Assim, na nossa incursão, atualmente quebram-se as muralhas ou as barreiras dos ofícios se deslocam para outros setores e a mulher se encontra conquistando seus espaços, na educação, através das ações sociais, no mercado de trabalho, destacando-se em vários segmentos sociais, revelando uma força dinamizadora da sociedade ao assumirem diversos papéis sociais.

Com isso, rompem-se, em partes, os cárceres femininos na conquista de saberes, no processo formativo educacional para assumirem papéis sociais diversificados nos setores públicos ou privados e filantrópicos que, pelo contexto histórico, inicia-se com a educação.

A partir de então, como explica Cassimiro e Magalhães (2012, p.92) é preciso

> [...] recompor a presença da mulher na educação, principalmente a mulher educadora. Presença que coincidiu com mudanças na sociedade brasileira [...] entre os anos da Primeira República (1889-1930) e da Segunda República, a partir de 1930 até a década de 1960, quando se instalou a Ditadura Militar.

Assim, na nossa inferência, existe uma relação entre as mudanças na sociedade brasileira e o processo educacional global nos vários períodos da história. Sendo que a pesquisa no campo da memória nos remete a analisar o tempo social, que varia de acordo com

[32] O termo cerebralinas apresentado por Perrot (2013) era usado por uma romancista católica Colette Yver, mulheres que não casam, e que não cumprem seu destino de mulher.

as memórias experienciais dos sujeitos, rememoradas, tornando assim, nutrientes da própria história.

Ao reviver a história da formação do educador, algo interessante apresentado por Casimiro e Magalhães (2012, p.92) foi que na primeira Lei do Ensino, no período Imperial previa em seu Art. 1º que, "[...] Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias"; as autoras explicam que essa lei deixa claro as diferenças curriculares para meninos e meninas, explicitando que:

> Art. 6º: Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática quadrados, décimos e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional [...].

Enquanto que as escolas das meninas nas cidades deveriam ser julgadas necessárias pelo Presidente do Conselho. Casimiro e Magalhães (2012) afirmam que no Art. 12 constava que além do Art. 6º declarava que deveriam ser excluídas as noções de geometria, limitava-se à instrução de aritmética só as quatro operações, acrescentando, assim, as prendas domésticas. Na nossa incursão, as prendas domésticas seriam consideradas aprendizagens necessárias à formação das mulheres.

A contratação e ou nomeação de professoras e professores, conforme as autoras, seriam feitas pelos Presidentes dos Conselhos, daquelas mulheres que, sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos, tendo os mesmos vencimentos que os Mestres.

Dessa forma, dando continuidade à história da formação, Casimiro e Magalhães (2012, p.93) explicam que após a "[...] Proclamação da República, no final do século XIX, com base na ideia de laicização do ensino, como também da coeducação dos sexos, a iniciativa das instalações das escolas continuou incipiente". A partir desse período, ainda persistiam as escolas religiosas católicas, em menor proporção as protestantes; surgiram posteriormente as primeiras escolas normais, destinadas principalmente para preparar as mulheres educadoras. No entanto, apenas nas décadas de 1950 a 1960 do ponto de vista igualitário de ingresso de homens e mulheres no processo educativo, mais ainda de acordo com as condições econômicas familiares, de uma educação elitista especialmente para a educação superior.

Ao associar essa questão com a educação de Rio de Contas-BA percebe-se que 86% dos educadores eram mulheres, enquanto que 7% eram homens, sendo que na década de 1920 a 1930 poucas mulheres tinham acesso à educação. Assim, ao observar o arquivo público de Rio de Contas, no que se refere à educação as imagens fotográficas só aparecem homens como o Prof. Francisco José de Sant'Ana; as mulheres são lembradas através das

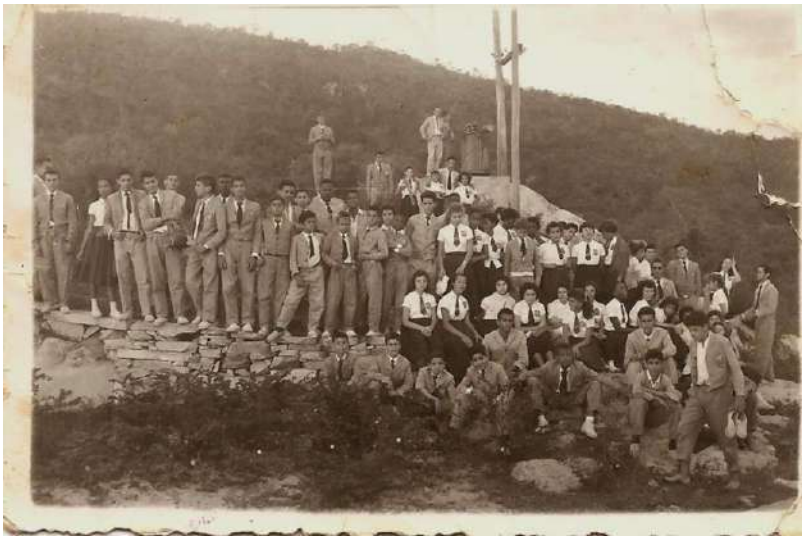
reminiscências das educadoras, que estudavam em uma sala de aula no prédio vizinho, mas não existem relatos históricos sobre a primeira professora e as primeiras turmas de mulheres.

Figura 20: Internato do Francisco José de Sant'Ana em 1912

Fonte: Internato do Francisco José de Sant'Ana em 1912
Arquivo: Foto do Arquivo Público de Rio de Contas- BA

Nas imagens mnemônicas, das fotografias rio-contenses aparecem turmas mistas de homens e mulheres nas décadas de 1950 e 1960, conforme memórias arquivadas de estudantes e professores da cidade, mas inexistente nos arquivos educacionais da educação de Rio de Contas.

Figura 21: Ginásio Dr. Aloísio de Castro em Rio de Contas - BA



Fonte: Turma da Década de 1960 do Ginásio Dr.Aloísio de Castro
Arquivo: Nilton Ramos Dantas Santos

Assim, ao analisar as imagens mnemônicas, pode-se perceber que as mulheres passaram muito tempo do período histórico recebendo uma educação diferenciada dos homens.

5.5 MEMÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA ESCOLA NORMAL NO BRASIL

As reflexões acerca da história da formação de professores no Brasil tornam-se complexas pela necessidade de rever em contextos educacionais um retorno ao passado da trajetória do processo formativo, para compreender a educação. Saviani (2008) explica que "a formação docente" já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66).

Nesse sentido, Saviani (2008) ao expor a questão da formação de professores explicita que a resposta institucional surgiu "[...] apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular". Conforme o autor deriva a partir desse entendimento o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal para Saviani (ibidem) foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795. Com essa proposta, surge a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.

Saviani (2008) relata que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas, na prática, transformou-se em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico.

A história da criação das escolas normais, relatada por Saviani (ibid), revela a influência europeia na expansão das escolas de formação. O autor explica que, "[...] além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais".

A explicitação das Escolas Normais, no Brasil, dar-se-á após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Assim, Saviani (2008) enfatiza que a articulação da questão pedagógica com as transformações se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos.

Para melhor compreensão desse período histórico, o quadro a seguir irá nortear os períodos e as ações implementadas nas Escolas Normais no Brasil e nos Institutos de formação de professores:

Tabela 2: Periodização das Marcas da História da Formação de Professores no Brasil

Período	Fatos Históricos	Aspectos Legais
1827-1890	Ensaios intermitentes de formação de professores	Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	Marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação	Reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
1939-1971	Implementação dos Cursos de Pedagogia	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais
1971-1996	Criação do Curso de Magistério	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério com a Lei. 5692/71
1996-2006	Institutos Superiores de Educação	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia – Lei 9394/96
2006-2010	Formação do Professor com identidade própria nos currículos	Interação da dialética social e do epistemológico, do pedagógico e do

		político, do histórico e do universal, do teórico e prático, do metodológico e filosófico.
2010-2014	Perspectivas da Formação Profissional	Valorização profissional, reconhecimento de sua responsabilidade social na construção de uma sociedade democrática.
	Crise de Identidade dos Professores	Autonomia profissional com o apoio da arena educativa: escola e sociedade, visando superar os fatores de riscos da visão salvadora e reprodutora. Nóvoa (2008)
	Compromisso Social	"As conquistas não serão alcançadas por vias legais, ou por concessão do Estado, mas sobretudo pelo desenvolvimento de propostas responsáveis que caminhem para transformação social." Brzezinks (2008)

Fonte: Org. MEDEIROS, SSM - Dermeval Saviani (2008) e Brzezinks (2008).

Na tabela supracitada foi apresentada uma síntese da história da formação de professores no Brasil; de 1827 a 2014, percebem-se períodos de avanços e retrocessos educacionais.

Saviani (2008) relata que após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais.

Essas escolas foram criadas em diversas províncias: em primeiro lugar foi o Rio de Janeiro, instituída em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX; em segundo foi a Bahia em 1836. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

5.6 MEMÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA NORMAL NA BAHIA

No que se refere à história da Escola Normal no Brasil, Mendes (2004, p. 26) relata que estas instituições "[...] se estabelecem como *locus* privilegiado de formação deste novo tipo de educador que a sociedade estaria reclamando". Mendes enfatiza que essas propostas se

tornariam explícitas a partir do final da década de 1920 e início de 1930, com as agências formadoras de professores que se tornariam palco das reformas de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, sendo o lugar de formação dos futuros "redentores da nação" e suas práticas seriam baseadas em princípios escolanovistas.

Ao descrever sobre a implementação das Escolas Normais na Bahia, Mendes (ibid) explica que foram alicerçadas as ideias escolanovistas, configurados como espaço de preparação dos "agentes do progresso da nação". Mendes (SOUSA, 1999, p.46) expõe:

> Atingindo todo o Brasil, esse ideário configurou-se em realidades específicas. Na Bahia a rede pública de escolas normais foi ampliada sobre a égide do escolanovismo de Anísio Teixeira, entre 1924/28, quando foram implantadas as escolas normais no interior [...] Esta implantação ocorreu no bojo de uma reestruturação do sistema educacional, que entre outras dimensões reformulou e criou normas, regras, currículos e programas para as escolas normais, cujo objetivo foi disciplinar, normatizar, modelar e forjar os novos e desejados sujeitos sociais à ordem urbana – as normalistas.

Assim, com base em princípios escolanovistas, as Escolas Normais na Bahia foram construídas visando atender às demandas de formação da capital do Estado, em Salvador em 1836, e instalado em 1841, o atual Instituto Central de Educação Isaías Alves; posteriormente a Escola Normal de Caetité em 1895, que foi fechada em 1903 e reaberta por Anísio Teixeira em 1926; em Feira de Santana em 1927 o atual Instituto de Educação Gastão Guimarães; e em 1952 foi criada a Escola Normal de Vitória da Conquista.

5.6.1 Memória da Escola Normal de Caetité-BA

A cidade de Caetité, situada no Estado da Bahia, cidade do interior, pequena e ilustre, já foi considerada a "Princesa do Sertão" baiano e "cidade cultura", porque foi sede da primeira Escola Normal do Estado da Bahia, idealizada e implantada pelo Educador Anísio Teixeira.

Cenário educacional de mestres catedráticos, responsável pelo processo de formação dos professores que edificaram a educação no interior da Bahia, "graduado como Professor Primário[33], abriram escolas nas cidades circunvizinhas e na zona rural, foram desbravadores educacionais esquecidos pela história, mas que deixaram legados, marcas vivenciadas nos grupos registrados nas reminiscências e memórias sociais das cidades de Caetité e Rio de Contas-Ba.

[33] Termo utilizado nos Diplomas das Educadoras e Educadores.

A Escola Normal de Caetité-Ba, objeto de estudo deste trabalho, foi criada no final do século XIX, mais precisamente em 24 de abril de 1895, pelo governador da Bahia o Senhor Rodrigues Lima, filho de Caetité; foi fechada em 29 de dezembro de 1903 e instalada definitivamente por Anísio Teixeira em 1926 quando assumiu a Diretoria do Ensino do Estado da Bahia.

Um dado interessante apresentado, que consta na Taberna da História[34], é que no ano de 1904, após o fechamento da Escola Normal, os alunos foram transferidos para a cidade de Rio de Contas - BA, a Escola Complementar regida pelo Professor Francisco José de Sant'anna.

Na reinauguração da Escola, no Arquivo Público encontra-se o discurso de Anísio Teixeira na reimplantação da Escola Normal em Caetité.

> Minhas Senhoras e meus Senhores. A festa que ora nos congrega deve ter para o sertão um significado alto e nobre. Vimos installar a Eschola Normal de Caiteté, um noviciado de professores e de mestres, que, mais tarde, sahirão pela terra sertaneja a ensinar e a educar. Há muitos annos, neste mesmo local, se erguia o edificio de uma outra escola da mesma natureza, que a decisão dos governos anteriores julgou dever supprimir. Se não nos cabe no momento fazer o processo desse acto publico, compete-nos, antes de qualquer outro passo, levantar o legado dessa lembrança e nos deter no dever piedoso de saudar aquelles que, antes de nós, aqui trabalharam pelo mesmo fim. Muitos delles já morreram, mas, uns e outros nos acompanham hoje applaudindo o nosso acto. E nós os acompanhamos, tambem, no pensamento e no coração, ligando o nosso emprehendimento ao antigo emprehendimento desses antecessores, afim de que a nascente escola normal se enriqueça com os brilhos e as penas desse passado.Vamos, pois, os que intentamos dar nossos esforços a esta fundação, continuar uma obra, que largos annos interromperam.A experiencia feita, como alicerce poderoso, sustentará o edificio que o nosso trabalho e a nossa tenacidade há de erguer no sertão (Autor, ano e página).

Ao enfatizar sobre a relevância da Escola Normal para a comunidade de Caetité, Anísio Teixeira exprime um sentimento de grandes contribuições com o processo de formação dos professores, ao mesmo tempo, de revolta pelo fechamento da Escola e alegria por sua reinauguração, superando os anseios dos munícipes.

No discurso, Anísio (1927) relata que a "Escola Normal de Caiteté não é na actividade que percorre, hoje, todos os serviços públicos do Estado, um facto isolado e sem alcance". Em sua explanação demonstrava a relevância dos serviços prestados pela escola que auxiliaria no desenvolvimento educacional da Bahia.

---

[34] Ver Taberna da História <http://tabernadahistoriavc.com.br/>.

Algo desafiador já enfatizado na década de 1920, no discurso de Anísio Teixeira, era a articulação da centralização administrativa com a descentralização pedagógica, no qual, Anísio (1926) defendia que: “Os objectivos do ensino variam em cada região e o olhar vigilante da administração central a todos deve reconhecer e a todos satisfazer, contrabalançando a centralização administrativa pela perfeita descentralização pedagógica”. Esses relatos expressam o compromisso do educador com os ideais pedagógicos, orientando a organização pedagógica da escola através de 03 (três) pontos primordiais para orientação da escola primária.

> 1. A escola deve procurar cultivar, mais do que tudo, a espontaneidade constructora e creadora da criança. Dar sempre, em todo os exercícios o mais amplo logar à iniciativa, favorecê-la por todos os modos, a fim de dar alegria ao trabalho infantil e multiplicar os resultados, permittindo a cada um desenvolver até ao máximo as suas qualidades individuaes, moraes, intellectuaes e physicas.A escola, assim, cultiva a pequenina personalidade infantil, armando o homem para a sua actividade futura.
> 2. A escola será tanto quanto possível - sob medida - isto é, vigilante para com os differentes valores humanos que vae cultivar. Para isto faremos o trabalho dos diagnósticos dos typos psychologicos, postos hoje a altura de qualquer de nós, dada a vulgarisação dos processos de psychologia pedagógica. Quando o rigoroso processo scientifico não for possivel, todos os mestres teem elementos de observação que permittem conhecer psychologicamente os seus alumnos. O que é impreseindivel, é que, o professor tenha na intelligencia a idéia de que é o alumno quem o guia, que elle deve á criança toda obediente attenção ás suas qualidades e aos seus defeitos de sorte a existir uma perfeita resonancia entre o ensino que é ministrado e a creança que o recebe. Não são novidades. Trata-se apenas, de aproveitar esforços até hoje inúteis, de systhematizar velhos processos, de organisar velhas observações, e de oriental-as com intelligencia, com espírito scientífico. Em muitos logares cada mestre tem um caderno de notas, onde aponta as falhas e as qualidades de carácter, de intelligência e de memória dos seus alumnos, a fim de, pouco a pouco, com seus próprios recursos, organisar as fichas psychológicas pedagógicas de cada um.
> 3º- Ampliar a escola até a cogitação do futuro emprego da vida do alumno. A escola primaria não permittira a orientação profissional, mas não será difficil organisar uma certa selecção natural, que surgirá sem esforço da escola activa e da escola sob medida. O mestre de tudo lançará mão a fim de que o seu alumno venha a ser um verdadeiro valôr econômico na vida.Guial-o-á, acompanhal-o-a fora da escola, buscando fazer sentir a efficacia do arrimo escolar. Alliemos a tudo isto a constante preocupaçãp regional e saibamos sempre que formamos sertanejos, isto è, homens que irão luctar com uma natureza aspera e irregular e cujos meios de victoria ainda são primitivos.Demos-lhes a consciencia de duas responsabilidades perante a terra a que vão servir e que, so elles, poderão um dia erguer ás elevações civilisadas dos paizes esclarecidos e fortes.Para essa escola, vedes bem que não é tão difficil obter o mestre, mas é necessario formal-o.Formal-o intellectualmente e formal-o moralmente, e esta é a missão que vos entrego, meus caros professores.Lietz, um ardoroso pedagogo allemão desejava que o mestre fosse um homem completo - o que não significa um homem perfeito,

> mas, um homem que, segundo os seus recursos, tendo á perfeição com paciencia, humildade e coragem (TEIXEIRA, 1926, p. 26)

As orientações de Anísio Teixeira nortearam as ações das Escolas Normais na Bahia e, posteriormente, em todo o Brasil. Conforme orientações de Anísio Teixeira (1926):

> [...] Nenhum collaborador desta casa deve, pois, esquecer que tão altas e tão nobres devem ser os seus ideais, quanto nobre e alto é o ideal desta casa. Da formação moral é que provirá o êxito dos mestres que partirem deste estabelecimento (30).

Assim, conclamando aos educadores o êxito na vida pessoal e profissional.Com isso, explica que tipo de educador quer formar e para que sociedade deverá atuar, ao relatar: "Só educadores podem formar educadores. Há um segredo de enthusiasmo e de amor a transmittir nesta casa e eu conto convosco para essa obra" (TEIXEIRA, 1926, 30.). Ao mesmo tempo, Anísio Teixeira (1926) exprime um desejo na Escola Normal que

> [...] a educação intellectual fria e impessoal, haveis de communicar-lhe a flamma capaz de milagres, completando- a com a educação moral. Trabalhareis a fim de que o espírito da escola seja um só e unidos em uma mesma orientação sejaes verdadeiramente formadores de mestres (30)..

Para concluir seu discurso, deseja a todos votos de esperança em um futuro promissor para a educação caetieense. Anísio Teixeira (1926) expõe "[...] E com esses votos, esses desejos e essas esperanças, eu declaró solemnemente installada a Escola Normal de Caiteté" (p.30).

5.6.2 A Educação Rio-Contense nos Jornais: a Instrução Primária

No Jornal o Cinzel de 1917 de Rio de Contas-Ba, em uma matéria intitulada a "Instrucção Primária", relata que no início do Século os problemas educacionais eram muito sérios em relação ao analfabetismo e revela também a criação da Escola Primária e da Escola Normal para atender à demanda mais carente da população e conclama por melhores salários aos professores:

> Agora, que pelos orgams de publicidade da Capital, vamos em ligas contra o analphabetismo; que se funda alli escolas populares afim de instruir a classe pobre ou ao operariado que jáz ainda nas trevas da ignorancia, apezar do meio adeantado em que vive; agora que o espirito da nova lei eleitoral e mesmo o do Codigo Civil da Republica dos Estados Unidos do Brazil, demonstra com evidencia a necessidade palpitante que tem todo o brasileiro de saber ler e escrever, e, quando o nosso Governador devia abrir às portas

> ao ensino primario no nosso Estado, maximó pelo centro, ou pelos sertões, onde se contam milhares e milhares de pessoas completamente analfabetas, dando melhor feição e orientação ao ensino, seria fiscalisação, melhores vencimentos e garantia ao professorado, proporcionando-lhe ao menos às vantagens que as leis vigentes lhe dão, e mais promptos pagamentos, abrem-se e fecham-se ás casas do parlamento (O CINZEL, 1917, p.2).

Outro fator interessante da luta pela melhoria da educação e do descaso do poder público, no Brasil, revela os dados alarmantes das condições de trabalho do professor e dos atrasos dos salários. Dessa forma como enfatiza o Jornal "O Cinzel" (1917), a falta de compromisso da Câmara e do Senado Federal com a Educação Pública, mas, ao mesmo tempo, eleva os trabalhos dos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

> Camara e Senado, e os nossos legisladores ou representantes, não tocam uma palavra sequer sobre este assumpto, aliás o mais relevância, a base do verdadeiro progresso e engrandecimento do nosso paiz. Ao passo que outros Estados, notadamente os de S.Paulo e Minas progridem a não poupam esforços para a disseminação do ensino, creando Escolas Normaes, como agora, neste mez, acaba de ser inaugurada a de Sorocaba, Grupos Escolares e grande número de escolas elementares, de 1ª e 2ª gráo, prestigiando a classe do professorado, dando-lhe bons vencimentos e pagos quasi que pontualmente, porque o professor alli, em S.Paulo [...] (O CINZEL, 1917, p.2).

Em relação à situação da Educação na Bahia o Jornal "O Cinzel" (1917) faz uma análise crítica da forma de organização da instrução pública e da situação do professor no Estado, em virtude dos baixos salários e dos atrasos de pagamento diferentemente de São Paulo e Minas Gerais e explica que:

> [...] não leva 60 dias sem receber vencimentos, nem precisa sahir do seu aposento, ou constituir procurador para recebel-os, visto como os pagadores de cada circumscripção escolar, vão levar-lhe, mensalmente a recompensa de seu trabalho. Aqui, em nosso Estado, dá-se justamente o contrario, a instrucção é objecto de somenos importancia' atestam esta asserção o grande numero de cadeiras vagas existentes, parte dellas substituída há mais de seis annos, com quanto o substituto se esforce pelo cumprimento de seus deveres; attestam ainda os constantes editaes, no "Diario Official", como agora mesmo se vê nos deste mez, convidando concorrentes para o preenchimento de dezenove cadeiras vagas, o último é de 31 de julho, marcando 60 dias, no entretanto findam-se os prazos e não aoparece um candidato. Será falta de alumnos mestres, ou de professores? Será por falta de vontade de muitos que se acham avulsos, ou mesmo de alguns formados que não podem sair da Capital? Certamente que não. E' exclusivamente devido ao descaso em tudo que concerne a instrucção, ao melhoramento e bem estar do povo (O CINZEL, 1917, p.2).

Ao enfatizar da carência e das vacâncias das cadeiras de professores e dos candidatos ao preenchimento das vagas, o Jornal "O Cinzel" (1917) revela que as deficiências de interesse com a Instrução Pública dificultavam assim o interesse pela educação.

> Como apresentarem candidatos às cadeiras para assumirem os exercicios e levarem um anno, dois sem receber os minguados vencimentos? Quando os pagamentos se faziam com alguma regularidade, mesmo no tempo em que os ordenados eram inferiores os negociantes se animavam a transigir com o professor, comtando que elle fizesse tambem algum emprego nas lojas, mais hoje qual o negociante que quer a menor transacção com o professorado? Outra qualquer negociação dá-lhes um lucro melhor e sem demora, portando não lhes convem empatar capitães para depois luctarem com dificuldades no recebimento (O CINZEL, 1917, p.2).

Ao analisar essa matéria do jornal, percebe-se uma crise de identidade do educador nesse período da Educação na República e uma contradição com a legislação vigente, que na realidade procura valorizar o profissional da educação, pelos serviços prestados ao país.

> Como ter gosto para o magisteio, como esforçar-se pelo cumprimento de seus deveres, quando vêem-se tolhidos até se sua liberdade devido a falta de recebimentos e até de empregar sua actividade em outra cousa, como se vê no Regulamento a Lei nº 1006 de 6 de Setembro de 1913, que diz:
> Art. 82. Ao professor é prohibido:
> a) occupar-se ou occupar os alumnos em qualquer mister estranho á sua profissão;
> b) ausentar-se da cadeira durante o anno lectivo sem licença;
> c) dirigir-se directamente às auctoridades superiores do ensino, devendo servir-se sempre do intermédio dos delegados itinerantes e do Presidente do Concelho Escolar da Comarca, ou da autoridade municipal, salvo o caso representação contra aquelles ou esta (O CINZEL, 1917, p.2).

A partir daí, percebe-se também um apelo ao poder público para melhorar as condições de trabalho dos professores e as limitações do educador pela ausência de liberdade de comunicação com os órgãos hierárquicos. "Ora, está o professor privado de se comunicar com seus superiores hierarchicos. No entanto, aquillo que na lei vem, benefício do professor e que podia lhe servir de incentivo, ou de estímulo, é letra morta" (Idem). Nas produções escritas do Jornal o jornalista com seu senso crítico faz uma exposição da legislação e expõe a ausência de concretização entre o pretendido e o realizado no Regulamento. E, após análise da instrução primária do País, do Estado da Bahia, o autor demonstra também a responsabilidade com a educação pública municipal e dos direitos dos educadores assegurados na legislação, relatando que:

> O art. 83 do citado Regulamento diz: Os professores do Estado ou do Municipio, á medida que perfizerem 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, annos do effectivo serviço publico, com boas notas e tendo dado pelo menos cinco alumnos promptos em cada periodo de cinco annos irão percebendo mais 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40% sobre os seus vencimentos a titulo de gratificação addicional. Muitos professores têm reguerido provando a contagem de tempo e outros documentos, segundo nos consta e não sido attendidos, pretextando não haver dinheiro e haver um grande numero de professores em idêntico circumstancías; alem desta temos ainda a lei Nº 721 de 18 de Junho de 1907 que garante o funcionalismo publico gratificações addicionais depois de 25 annos, augmentando mais 10% de 5 em 5 annos; somente os professorado primario não Gosa destes benefícios eles não farão parte do funccionalismo publico? (O CINZEL, 1917, p.2).

Por meio da análise crítica do jornalista, ao referir-se aos direitos dos professores, da responsabilidade e do incentivo do Estado em promover o educador pelos serviços prestados à educação pública; que esses direitos não atendem à escola primária, questionando se esses profissionais também não faziam parte do funcionalismo público; percebe-se a desvalorização do educador. No próprio artigo o poder público assegura os direitos desde que os educadores à medida que completarem de 5 a 40 anos de serviços efetivos com pelo menos 5 alunos "prontos" como se fosse apenas responsabilidade do professor a cada cinco anos iriam percebendo de 5% a 40% sobre os seus vencimentos a título de gratificação adicional.

Após esses relatos das condições salariais e dos direitos dos educadores exauridos, o jornalista explica que em Vila Velha, atual cidade de Rio de Contas, havia um grande número de crianças sem acesso à escola:

> [...] existem nesta Cidade mais de cento e cincoenta creanças de ambos os sexos em idade escolar e que nunca frequentaram escola alguma nem recebeu a seus próprios [...], urge a atenção portanto de mais uma cadeira para os sexos, pois a escola do sexo masculino é regida pelo prof. Sant'Anna que está no 41º anno lectivo sem uma licença, tendo dado 130 alumnos promptos durante o seu precinto escolar tem 78 alumnos matriculados e a frequencia diaria é de 60 a 68; a do sexo feminino habilmente regida, por uma substituta, a Exma Senhorita D. Idalia Gottschall, por se achar licenceada digna Professora, que tambem com zelo e proficiencia sempre desempenhou seus deveres, tem 51 alumnas matriculadas e a frequencia diaria e de 38 a 40 (O CINZEL, 1917, p.2).

Nessa parte do jornal (ibidem) o jornalista enfatiza sobre o Internato de Sant'anna e do papel do Professor José Sant'anna que colaborou com a educação de Rio de Contas com seus serviços prestados ao preparar crianças, adolescentes e jovens, em uma escola masculina com 130 (cento e trinta) alunos prontos durante uma jornada de 41 anos sem licença e nunca se afastou da instituição.

Figura 22: Figura da Escola do Prof. Sant'Anna

Fonte: Escola do Prof. Sant'Anna
Arquivo: Arquivo Público de Rio de Contas

Nessa foto percebe-se na memória imagem homerns e mulheres em frente à Escola do Prof. Sant'Anna masculino e feminina; outrossim, relata de uma professora substituta a Exma Senhorita Idália Gottschall que lecionava uma classe feminina com 51 alunas matriculadas "digna professora, que com zelo e proficiência sempre desempenhou seus deveres" (idem), Um fator de análise naquela época era que 60% dos alunos matriculados eram do sexo masculino, enquanto que havia apenas 40% de estudantes do sexo feminino. Enquanto que, para assumir a cadeira de professor, havia uma inversão e os dados revelaram que eram mais mulheres que homens na docência.

Ao relatar sobre as escolas em Villa Velha e na zona rural de Curralinho, Arraial do Saco, Casa de Telha, Furna, o jornalista (ibidem) descreve: "temos também escolas bem frequentadas e regidas por hábeis professoras; ao Arraial do Sacco de Villa Velha, temos uma substituta que se esforça pelo cumprimento de deveres, estando alli há quasi tres annos ainda não viu um X". O jornalista afirma que em três anos de serviços públicos a professora não tinha recebido seus vencimentos, e questionava as dificuldades no exercício da docência e como os licenciados poderiam se interessar pela docência em assumir uma cadeira de professora se não recebiam salários.

Outro fator relevante apresentado pelo jornal é o que caracteriza as dificuldades docentes no exercício da profissão, "as substitutas das cadeiras de Casa de Telha e Furna viram-se obrigadas a não continuarem no exercício devido à falta de pagamentos, neste particular o que se vê nesta comarca vê-se em todas do alto sertão, segundo nos informam pessoas fidedignas" (idem).

O jornal descreve que os distritos de Vila Velha, atual Rio de Contas precisava de escolas para atender às necessidades da zona urbana e ou rural.

> Além das cadeiras existentes há necessidade palpitante de crear-se outas, bem como sejam na Rua do Fogo e areão de Villa Velha, onde outrora já houve cadeira e em tempo de menor população, Taboleiros, S.Antonio da Casa de Telha, Iguatimy, Boa Sentença, Matto Grosos e Tamandúa, todas nesta comarca; vamos que não se possa creal-as devido ao péssimo estado financeiro, ou a falta de dinheiro nos cofres estadoaes, ao menos preencha-se todas as vagas e ponha-se em dias o funccionalismo (O CINZEL, 1917, p.2).

O papel do Jornal com a matéria sobre a instrução primária serviu de alerta para a população de Vila Velha refletir sobre a problemática institucional, os paradoxos da legislação e dos desafios enfrentados pelos professores primários no Brasil, na Bahia e em Vila Velha, atual Rio de Contas, e questionar sobre os altos índices de analfabetismo:

> Como extinguir-se o analphabetismo e o banditismo no sertão? Cruzando-se os braços á instrucção? Não, não. Professores bem renumerada pagos sem esta demora, fiscalisação constante e seria nas escolas, obrigatoriedade do ensino, escolas em todos os povoados, por menores que elles sejam o teremos nova era da prosperidade, uma patria feliz e forte. Livros a mãos cheias isso progresso e engrandeci sento de nossa cara Bahia.
> Despertar! Despertar! (O CINZEL, 1917, p.2).

Ao analisar os fragmentos do Jornal o Cinzel, percebe-se a preocupação com a educação, o analfabetismo e os problemas enfrentados em Rio de Contas que são reflexos do contexto baiano e nacional.

5.7 PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: PROFESSOES MARCANTES NA FORMAÇÃO DOCENTE - RECONHECIMENTO SOCIAL

A ideia de identidade social numa perspectiva sociológica de autoconceito que temos de nós mesmos é chamada de *self*, que, segundo Johnson (1997, p. 204), pode ser considerado como um “conjunto relativamente estável de percepção sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e aos sistemas sociais”.

Partindo da formação profissional, o *self*, para Johnson (1997), em um nível mais estrutural, baseia-se em ideias culturais sobre os status sociais ocupados pelos indivíduos, que são conhecidas como identidade social. Portanto, a ideia de quem deveria ser o *self* ideal e o autoconceito, o valor cultural afetam a autoestima do indivíduo e, consequentemente, a dos professores marcantes.

Nesse sentido, percebe-se que o self é socialmente construído e reconstruído através da interação social, como diz Maurice Halbwachs, nos marcos sociais da memória, e pode ter

influenciado a formação social dos educadores no exercício da docência através de professores marcantes.

Castanho (2001) relata que há o

> Professor marcante, o professor inesquecível, o professor ideal. Há algum tempo a literatura educacional vem falando do professor e das características que tornam uma presença importante na vida e na memória de seus alunos (p.153).

Nesse sentido, Castanho (2001) explica que as “pesquisas as mais variadas buscam detectar o que faz com que um professor seja marcante”. Ao mesmo tempo, relata que John Steimbeck considerava que ser um bom professor é algo semelhante a ser um bom artista, e que há tão poucos grandes artistas quanto grandes professores.

Nesse sentido, percebe-se que ser um bom professor na contemporaneidade torna-se raro, pois os estudantes não querem mais escolher os cursos de formação de professores por acreditarem ser uma área sem valor, pela desvalorização profissional.

Outro aspecto relatado por Castanho (2001) é que na teoria pedagógica as histórias de vida profissional não eram consideradas como científicas e que “as concepções sobre as práticas docentes não se formam nos cursos de formação, encontrando-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida”.

Nessa geração de educadores, existem as características que tornaram marcantes tais professores nas inter-relações, nos aspectos profissionais e pessoais, que se tornam indissociáveis. São descritos professores, que “amavam o que faziam”; que “valorizavam o aluno”; que sabiam “explicar muito bem a matéria”; que "motivavam as aulas", e que eram "seres humanos ímpares".

Castanho (2010) apresenta as seguintes características a partir do quadro a seguir:

Tabela 3: Características e práxis dos professores marcantes

CARACTERÍSTICAS	PRÁXIS DOS PROFESSORES MARCANTES
1. O professor marcante ensina bem, conhece bem sua área;	O professor domina a estrutura da matéria que ensina e prevê a adequação ao nível do aluno. "Descubra o que ele sabe (aluno) e baseie nisso os seus ensinamentos" (AUSUBEL, 1980, p. 1).

2. O professor marcante não dá apenas aulas expositivas, por melhores que sejam;	Reduzir o ensino a aulas expositivas significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos. Significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipular conceitos.
3. O professor lembrado como marcante geralmente trabalha com variadas técnicas em sala de aula;	O professor lembrado como marcante geralmente trabalha com variadas técnicas em sala de aula. Não dá exclusividade às aulas expositivas, embora também delas de utilize. Promove várias atividades diferentes e propicia interação grupal.
4. O professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo;	Os bons professores são descritos como aqueles que estimulam a independência dos alunos; são cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstram segurança e domínio de si, estimulam a participação, valorizando o diálogo, organizam o ensino sem se considerarem os "donos do saber”, são autênticos e verdadeiros.
5. O professor marcante planeja suas aulas;	Os alunos percebem quando as aulas são planejadas. O ensino é uma atividade que se caracteriza por *atos lógicos, atos estratégicos e atos institucionais.* Nos atos lógicos se insere basicamente todo trabalho de planejar como se desenrolará o processo de ensino e aprendizagem. Nos atos estratégicos incluem-se as atividades e técnicas a desenvolver visando aos objetivos traçados. E nos atos institucionais estão todas as ações que *legitimam* o processo ocorrido (notas, documentos, registro de frequência, etc.)

6. O professor marcante, embora possa até desconhecer, usa, em sua prática, pressupostos da teoria interacionista;	Não são inatistas ou empiristas, defendendo uma relação dialética entre sujeito e cultura, em que o conhecimento é estruturado mediante ações do sujeito sobre o mundo exterior. O conhecimento não é cópia do mundo exterior e não preexiste no sujeito. Há permanentemente construção e reconstrução.
7. O professor marcante articula as posições teóricas na disciplina que ensina com postura política clara.	Ele liga o que ensina (dimensão microestrutural) com o que acontece no plano macroestrutural, buscando mostrar as inter-relações entre os fenômenos: "O ato de ensinar sempre contém uma posição epistemológica que, por sua vez, está alicerçada numa compreensão político-filosófica de mundo (CUNHA, 1998, p. 67).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Castanho (2001).

As características supracitadas apresentadas por Castanho (2001) representam marcas dos professores considerados inesquecíveis pelos estudantes na construção e reconstrução do self, da identidade, do status social que, na realidade, seria um professor marcante.

Assim, a relação entre os professores marcantes dos educadores rio-contenses, que estudaram na Escola Normal de Caetité, segundo as professoras informaram, era harmoniosa, pois os professores inesquecíveis eram lembrados nas homenagens feitas no encerramento do curso.

Conforme os relatos, eles classificaram as homenagens especiais aos professores que dominavam os conhecimentos da matéria, que eram compreensíveis, que planejavam suas aulas e que sabiam articular os saberes teóricos e práticos.

Através do quadro abaixo, procurar-se-á fazer uma articulação entre os professores marcantes e o quadro de honra ao mérito na década de 1950, da Escola Normal de Caetité, escolhidos pelos educadores.

Tabela 4: Honra ao mérito aos professores na década de 1950

o	HONRA AO MÉRITO	1950	1953	1958

1	Paraninfo	Prof. Antonio de Meirelis	O Mestre Jesus representado pelo Pe. Aurelino Andrade	Profª Belaniza Lima
2	Patrono		-	D. José Pedro Costa
3	Homenagens	Profª Celina Rodrigues Lima Prof. Hermano Veloso Vieira Profª. Aida Moreira Silveira Prof. Alfredo José da Silva Profª Belaniza Lima	-	
4	Homenagem Especial	Dr. Clóvis Moreira Cunha	Prof. Edilberto Costa	Dr. Vanni Moreira Lima
5	Grande Homenagem		Dr. Clóvis Moreira da Cunha Profª Alice Rodrigues Lima Kohene	Prof. Antonio de Meirelis
6	Honra ao Mérito		Prof.Alfredo José da Silva Profª Belaniza Lima	Profª Amanda Rodrigues Lima Tanajura
7	Mestre Insigne		-	Dr. Clóvis Moreira da Cunha
8	Mestre Insigne		-	Dra Alena Machado Pereira Souza
9	Preito de Justiça		Profª. Celina Teixeira Rodrigues Lima e Prof. Antonio de Meirelis	Profª. Aida Moreira Silveira

10	Inteligência e Cultura		-	Prof^{a}. Maria da Conceição Ramos Ponte
11	Honra ao trabalho		-	Profª Idalina Vieira Cardoso
12	Dedicação e Carinho		-	Prof. Ubaldo Silveira Souza
13	Preito de Amizade	Prof$^{a.}$ Irani Púbio de Castro	Prof^{a}. Idalina Vieira Cardoso Prof^{a}. Suzana Batista Neves	Profª Clotilde Lima Kohene Prof. Pe. Homero Leite Meira
14	Mestra e amigo	Prof. Hieront Batista Neves	-	Profª Alice Rodrigues Lima Kohene
15	Preito de Gratidão		Profª Aida Moreira Silveira Profª Irani Castro Muniz Teixeira	

Fonte: Convites com Professores Homenageados no quadro de Honra ao Mérito na década de 1950. Arquivo: Professores que Estudaram na Escola Normal de Caetité.

Os professores homenageados, segundo as entrevistas dos educadores, foram escolhidos de acordo com as relações sociais no processo interativo estabelecidas no convívio de sala de aula, e outros por ocuparem cargos de gestão da Escola Normal de Caetité.

Figura 23: Foto dos professores homenageados em 1958

Fonte: Quadro de Honra dos Professores Homenageados em 1958.
Arquivo: Professora Edna Rosa Santos.

As pesquisas revelaram que os professores marcantes e inesquecíveis na trajetória da formação profissional das educadoras e educadores rio-contenses, na década de 1950, eram catedráticos por sua intelectualidade, geralmente eram formados em nível superior; outros fizeram cursos de licenciatura curta em áreas específicas nas quais lecionavam e tiveram um reconhecimento social no exercício da profissão.

Esses professores tinham práticas tradicionalistas, a grande maioria ministrava aulas expositivas, exceto as professoras de ciências e artes, que articulavam teoria e prática. Os professores eram intelectuais, davam primazia aos conteúdos, planejavam as aulas e a práxis caracterizada, como diz Castanho (2001) "por atos lógicos, atos estratégicos e atos institucionais".

Assim, Castanho (2001) explica que o professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, autoavaliação e autorregulação.

Outro aspecto apresentado pela autora é a arte de ensinar a caminhar com passos firmes e também ensinar o fascínio do ousar. Ensinar trilhas e desenvolver o atrevimento de sair das trilhas aprendidas.

6 METODOLOGIA QUALITATIVA, TESTEMUNHOS E HISTÓRIAS DE VIDA COMO RECURSO METODOLÓGICO

A base epistemológica da pesquisa foram as teorias do Interacionismo Simbólico na perspectiva de George Herbert Mead, enfatizando as concepções epistemológicas da identidade, da memória e do processo de formação das educadoras e educadores rio-contenses que estudaram na Escola Normal de Caetité e nas instituições formativas em Rio de Contas para analisar as experiências sociais dos sujeitos no processo de interação social da "cátedra à universidade".

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, na qual foi definida por Flick (2009), como de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. Sendo que esses estudos no campo da memória serão desenvolvidos nas teorias a partir de estudos empíricos das histórias de vida, experiências vividas no processo formativo das educadoras e educadores, dos testemunhos, documentos e fontes primárias, no tempo e no espaço.

O embasamento epistemológico de Montesperelli (2004) expõe o uso do tempo pelos indivíduos e pela sociedade, o que consiste e caracteriza a memória. Assim, o autor outorga a memória com uma função estratégica: os critérios de plausibilidade, de relevância e classifica as representações do tempo e do espaço nas relações que o indivíduo mantém com a memória dos membros de um mesmo ambiente social.

A partir dessas reflexões o Montesperelli (2004) distingue três diferentes funções da memória, considerando como objeto, limite e recurso, sendo a memória um patrimônio do indivíduo.

A memória, como uma propriedadede cada um, manifesta-se em objetos perceptíveis por outros, por meio de histórias, documentos, arquivos. Assim, não só participa da volatilidade de memórias, mas adquire maior estabilidade, torna-searena de cultura compartilhada de confronto entre diferentes estratégias de legitimação, quadro social, que orienta e reforça memórias individuais.

A memória coletiva, experiencial social é também o resultado da mediação, ponto de cruzamento e interação entre diferentes memórias, em que o indivíduo desempenha um papel ativo e, a partir do momento que organiza o seu próprio esquema de informações pessoais armazenadas. Montesperelli (2004) expõe que a memória é fascinação individual e coletiva e ameaças, legitimidade e conflito histórico.

A metáfora de depósito e as analogias evocam a concepção da memória como um espaço ordenado, limitado conforme as faculdades mnemônicas do sujeito. Mediante as reminiscências o indivíduo pode recuperar algo arquivado na memória. Sendo que quanto mais amplo e ordenado for o arquivo, mais ambundante será a memória. A partir desses enfoques, muitos estudiosos retratam dos limites da memória, para tratar de revelar a capacidade e sua influência na aprendizagem.

Ao enfatizar sobre as faculdades mnemônicas o autor explica que também incidem nos significados individuais e coletivos, tanto conscientes como inconscientes. Em outros termos explica que, ao recordar, como qualquer atividade cognitiva, é também atribuir significados: tanto no passado como no presente através da tradição, em direção oposta quando os processos de significados conferem ao passado um sentido que concorda com as necessidades presentes.

Com isso, Montesperelli (2004) retrata da intensa relação existente entre memória e significado, e as possibilidades de remontar os acontecimentos recordados aos critérios de significados para procurar interpretá-los. Dessa forma o autor explica que é nesse sentido que a memória se converte em instrumento de interpretação e por isso constitui um importante recurso hermnêutico.

Assim, conforme a perspectiva da memória vista como recurso hermêneutico e dos limites da memória, Montesperelli (idem) diz que os erros das recordações podem representar potencialidades úteis para relembrar o passado, para interpretar a si mesmo e para construir a própria identidade.

Através destes três pontos de vista da memória como objeto, limite e recurso, pode-se analisar a memória, também podem sofrer implicações metodológicas. As objetivações da memória se referem ao efeito sensato das influências: nas interações oficiais com outras publicações derivadas de oportunidades da “democratização” da memória, que multiplicam depósitos em arquivos.

Dessa forma, ao perceber os limites da memória, foram analisados os eventos e os fatos para prevenir distorções, nas entrevistas dirigidas e nos questionários, comprometendo com a fidelidade das informações recolhidas.

Finalmente, a possibilidade de remontar as recordações, seus limites dos significados subjacentes e permite ao investigador afinar as próprias sensibilidades hermenêuticas para captar as opiniões e as atividades dos entrevistados.

Assim, a memória como objeto, recurso e limite torna-se indissociável, e pode ser analisada como uma categoria analítica, situada no tempo e no espaço, disseminada pela linguagem nas relações e representações sociais.

6.1 OS ESTUDOS DA MEMÓRIA E OS CAMINHOS DA COLETA DE DADOS

Os procedimentos metodológicos da tese foram: a construção do objeto como fase inicial, visita às cidades e aos Arquivos Públicos de Rio de Contas e Caetité para reconhecimento do campo empírico e procurar descobrir através de conversas informais os sujeitos da pesquisa. Fazer o levantamento bibliográfico, fontes da pesquisa e articulação com o objeto.

Os passos seguintes foram a elaboração de entrevistas semiestrutura e questionário; aplicação da entrevista, gravação, transcrição de áudios; análise dos dados; tabulação dos dados; apresentação dos dados; resultados e análise das categorias analíticas e hipóteses.

Os dados coletados foram por meio de uma memória compreendida aqui, como experiencial, a partir de interfaces da memória social, arquivada, de fontes orais e escritas através de entrevistas, testemunhos, depoimentos e documentos históricos na formação desses educadores no Arquivo Público de Rio de Contas e das escolas formadoras desses sujeitos.

Essas histórias experienciais vividas foram analisadas a partir da memória social dos sujeitos, vivenciados no processo formativo, nas instituições educacionais formadoras e nos marcos sociais da memória na trajetória de vida pessoal, profissional e social.

Quanto à natureza do estudo, será uma reflexão da memória, vista como experiencial social, construída no processo formativo, analisando o contexto histórico institucional das escolas de formação de docentes, a trajetória social através de relatos das experiências, análise da memória arquivada dos certificados e documentos históricos que caracterizam a formação, suas interfaces nas escolas e/ou universidades citadas nas entrevistas.

Para compreensão do sujeito-objeto da pesquisa, necessário se fez uma reflexão sobre o referencial teórico-metodológico que norteará os fundamentos epistemológicos, tendo como base os estudos da memória e da trajetória dos educadores de Rio de Contas nos testemunhos.

Esses testemunhos foram transcritos através de entrevistas para registrar os depoimentos dos educadores de Rio de Contas, onde serão observados os aspectos relevantes da formação, seu legado, suas influências, suas práxis e os fatos mais valiosos dos acontecimentos para compreensão do sujeito-objeto.

Os depoimentos foram gravados como fontes históricas e serviram de análises como

relatos da formação profissional registrados na memória dos educadores e da formação universitária como instituições que contribuíram para a mudança das práxis desses educadores.

6.2 HIPÓTESES E CATEGORIAS CENTRAIS PRECISAS DA PESQUISA

A pesquisa averiguou o processo de formação das educadoras e educadores que estudaram na Escola Normal de Caetité, no Grupo Escolar Barão de Macaúbas e Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha para entender o processo de (re) construção da identidade social dos sujeitos no processo de interação social nas décadas de 1920 a 1960 rememorados na trajetória educacional na ação formativa e ao assumir a cátedra, reflexo das experiências sociais do "eu", do "mim" e do outro generalizado na constituição do *self*.

▶ Como a memória e a identidade social dos educadores de Caetité e Rio de Contas foram construídas no processo de interação social, objetiva, subjetiva e intersubjetivamente na década de 1920 a 1960 e o reflexo dos saberes dessa formação para a sociedade rio-contense?

▶ Que elementos ou saberes docentes influenciaram a formação profissional, os fatores de risco e os mecanismos de proteção que os tornaram resilientes no ofício da docência, bem como as contribuições para a (re) construção da identidade social?

▶ Como o indivíduo constitui a percepção sobre si, a partir das interações sociais do processo formativo? Como eu me vejo? Como o outro me vê? Qual a imagem mnemônica do "mim"? E do outro generalizado no processo formativo?

As hipóteses do objeto de tese foram consideradas da seguinte forma:

1. A identidade social das educadoras e educadores de Rio de Contas foi construída nas décadas de 1920 e 1960 por intermédio da influência dos quadros sociais da memória vivenciados nos grupos sociais e foi reflexo dos saberes experienciais, disciplinares, sócio-históricos da formação em espaços escolares e não escolares.
2. As educadoras e educadores eram considerados intelectuais, e catedráticos através do reconhecimento social, porque poucos tiveram acesso aos saberes epistemológicos, pelo descaso do poder público com a educação feminina e pela ênfase mais ao masculino, e isso refletiu na constituição da identidade social, o autodidatismo.
3. Apesar dos paradoxos no processo formativo, dos fatores de riscos, esses educadores tinham planos sociais individuais e ou coletivos construídos e reconstruídos;

mesmo assim, deram grandes contribuições através da ação educativa no processo de transformação social no processo de interação social, “eu”, “mim”, com o outro generalizado na constituição do *self*.

4. A formação da identidade social dos sujeitos com base nas suas histórias de vida pessoal, profissional e social revelam os conflitos identitários de ideais, em virtude dos aspectos econômicos e pela influência dos marcos sociais “definidos” no processo de constituição do *self*, da identidade social.

5. Por meio das autobiografias e dos testemunhos, o sujeito fez uma análise mnemônica do “eu”, do “mim”, com o outro generalizado e contribuiu para a compreensão do self pessoal e na essencial social.

As dimensões analíticas da tese foram distribuídas em 03 (três) eixos centrais: a *memória*, a *identidade social* e *formação dos professores*, analisadas a partir das experiências de vida das educadoras e educadores no processo formativo, bem como dos documentos e fundamentos epistemológicos que subsidiaram a compreensão do objeto, numa interface epistemológica com diversos autores do Interacionismo simbólico como George Herbert Mead, Philipp e outros autores mnemônicos como Habwachs, Ricoeur e Bourdieu, .

Ao enfatizar sobre as reflexões da memória numa perspectiva meadiana torna-se desafiador pelo seu pioneirismo, porque apesar de Mead não ter deixado uma “teoria da memória”, como objeto de estudos, ou ter utilizado a terminologia como recurso epistêmico, mas, ao mesmo tempo, expressa, em suas bases epistemológicas, que “a memória é um elemento presente no *self*”, (re) construída a partir das experiências intersubjetivas.

Utilizando o próprio Mead para apresentar a relevência deste estudo no campo mnemônico, pode-se fazer uma inferência da articulação do pensamento meadiano aos estudos da memória e das categorias analíticas apresentadas nesta tese na abordagem da conduta do indivíduo. Assim, Morris (2010, p.52) enfatiza que, para Mead, “[...] uma quantidade de fatos que simplesmente aparecem como experiências de uma pessoa, como suas próprias sensações ou percepções, tornam-se posteriormente públicas”.

No entanto, Mead, ao enfatizar sobre os fatos, explica que toda descoberta começa propriamente com experiências que devem ser enunciadas em termos biográficos do pesquisador. Essa pessoa é capaz de registrar exceções e implicações que os demais não enxergam e, assim, ela consegue registrá-las em termos de sua própria experiência.

Entretanto, Morris (2010, p.52) descreve em uma nota que, para Mead, “[...] a pessoa pode: elaborar hipóteses, e as testar; daí em diante o fato se torna comum”, estabelecendo uma interface entre o individual privado e o público. Ao fazer distinção entre o privado e o

público, Mead explica que o mesmo fator pode ser privado, mas depois pode tornar-se público. O trabalho do descobridor por meio de suas observações, hipóteses e experimentos, consiste em transformar continuamente aquilo que sua própria experiência privada numa experiência de formato universal.

Assim, como exercício epistêmico, tentaremos estabelecer uma interface das ênfases meadianas da memória com o campo epistemológico para construir categorias embrionárias de estudos mnemônicos. Torna-se imprescindível enfatizar que as categorias abaixo relacionadas foram construídas a partir das nossas reflexões dos estudos de Mead e os estudos de memória.

Em Halbwachs há uma construção social da memória pelos grupos, e em Mead a memória é vista como elemento do *self*, surge a partir das experiências sociais no processo de interação social, através da mediação e desenvolvimento da linguagem intersubjetivamente.

A categoria *Memória* foi subdividida em várias partes, "*Memória Social e os Marcos Sociais"* cuja base epistemológica foram as obras de Maurice Halbwachs, (2006) no que se refere às discussões sobre a Memória Individual/Coletiva, Social e os Quadros Sociais da Memória. A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, as quais são identificadas como a memória coletiva e a memória social, "construída e reconstruída" a partir do conhecimento coletivo, dos símbolos e acordos vigentes em uma sociedade e/ou grupo.

A outra foi mediante a apresentação das cidades, das instituições escolares e dos arquivos municipais, jornais e os museus como lugares de memória por meio da obra de Pierre Nora (1993). "[...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos". Essa discussão torna-se necessária por considerar que só existem memórias arquivadas, biografias e autobiografias nos arquivos e documentos no museu de grupos hegemônicos e as mulheres que construíram a história da educação de Rio de Contas estão omissas nos documentos do Arquivo Público Municipal. Em contraposição as ideias e as produções escritas nesses documentos encontram-se os testemunhos das educadoras e educadores, cuja base de compreensão está em Paul Ricoeur (2012), ao explicar o fenômeno mnemônico que vai além dos lugares fixos.

Ricoeur (2012, p.157), ao escrever sobre o "[...] espaço habitado", ultrapassa o pensamento de Pierre Nora, pois essas mulheres educadoras construíram a história da educação no tempo e no espaço na Escola Normal de Caetité e nas Escolas de Rio de Contas, porém esquecidas nos arquivos públicos ao relatarem "[...] eu estive lá", termos que retratam

de vivências e experiências educacionais nos depoimentos e escritas nos testemunhos nas histórias de vida nos espaços habitados.

Pelo entendimento de Ricoeur, compreende-se que sem experiências vividas não há "lugares de memória" e que a história não inicia nos arquivos, e sim nos testemunhos, que a história vai sendo compartilhada no convívio dos grupos consagrados pela tradição de forma coletiva nas comemorações e referenciados pelos educadores nas experiências vividas. Através das reminiscências, a memória seletiva se desloca no tempo e no espaço, vai sendo despertada, "meu lugar é ali onde está o meu corpo".

As categorias essenciais na tese sobre a memória são baseadas nas concepções de George Herbert Mead no campo da memória e identidade social; foram trabalhadas na interação do "Eu", do "Mim" e do "*self*" desenvolvida na tese para compreensão do processo de educação vivenciado na cátedra rio-contense através da memória social e a construção da identidade na ação formativa das educadoras e educadores foram:

a) "Memória Imagem Intersubjetiva", construída no processo de interação social, rememorada ou incorporada intersubjetivamente;

b) "Memória Experiencial Intersubjetiva", dinamizada através das experiências sociais, das ações sociais, nas interações com os grupos sociais através das reminiscências no processo evocativo, nas biografias e autobiografias e envolve a memória da ação educativa objetiva, subjetiva e intersubjetiva;

c) "Memória e Identidade *Self*" considerada como memória intersubjetiva, que atualiza agregando conceitos, e que se renova através das experiências individuais e sociais construídas nas interações sociais, cujo objetivo seria de formação da identidade social do "Eu, do mim e da Sociedade", no diálogo interno com o outro generalizado intersubjetivamente, podendo ser entendida também como uma "memória social *self*" de autoconsciência e não pode ser dissociada da identidade.

A memória habitus, a memória cultural e a memória social; essa tríade socializada através de uma memória incorporada de Mead, por intermédio da memória experiencial intersubjetiva. Cooperando com a concepção meadiana, percebem-se as visões de Paul Conenerton, Bourdieu, ao enfatizarem a memória objetivada e institucionalizada nas relações sociais dos grupos de pertencimento, analisada através de um olhar epistemológico de Pierre Bourdieu (2006), que discorre sobre a concepção de *habitus*, o que pode ser legitimado pela memória coletiva que reproduz, para os sucessores, as aquisições dos precursores, permitindo ao grupo preservar em seu ser. Nessa perspectiva, Bourdieu relata que o habitus é estruturado por meio de instituições de socialização dos agentes (família, escola, igreja). "Os habitus são

princípios geradores de práticas distintas e distintivas", dependendo do lugar de pertencimento do indivíduo e das suas relações sociais, o habitus pode ser social e individual.

Essas discussões podem ser também complementadas com Nobert Elias (1994), pelo caráter de interdependência, enfatizando sobre a relevância da unidade; e que na verdade os habitus sociais estão relacionados às escolhas dos indivíduos de acordo com a posição social, o que dependerá do seu destino pessoal, do grupo ou de nações, e essa visão também articulada às memórias, experiências intersubjetivas meadianas.

Assim, numa outra perspectiva sobre a memória *habitus*, incorporada e social à visão de Paul Connerton (1999), auxiliaria na compreensão do objeto, por conceber a memória como aspecto cultural, apresentar uma reflexão como a sociedade recorda e como as práticas corporais e as tradições são transmitidas. Essas práticas corporais seriam transmissões escritas ou orais, ou inscritos de memória e se concentram no corpo (ou incorporadas) ou através de textos literários na transmissão das práticas sociais em geral.

Nesse sentido, Connerton (1999, p. 26) explica que as imagens do passado, bem como, as recordações, os conhecimentos do passado são transmitidos e sustentados por performances, rituais, e que a memória performativa é corporal. Assim, a memória social corporal ou *habitus* é um aspecto essencial da memória social, reflexo de memórias pessoais que através dos "[...] atos de recordação que tomam como objeto à história de vida de cada um [...] que se localizam num passado pessoal e a ele referem". As práticas de inscrição correspondem aos recursos externos de armazenagem e recuperação das informações e práticas de incorporação, pelas quais a memória é acumulada e sedimentada no próprio corpo humano, manifestada por meio dos rituais e práticas corporais.

Na categoria Formação do Educador, tornou-se necessário compreender seu contexto histórico, cujas bases norteadoras foram Mead (2010), Philipp (1996), compreendidos como essenciais para identificar a formação social do sujeito no exercício dos papéis sociais. Os autores contribuíram na tese para o olhar histórico como Saviani (2008) e Cotrim (1989) que explicam o processo de formação histórico e pedagógico, as políticas públicas de formação, desde o Brasil colonial, imperial, republicano aos desafios contemporâneos na edificação da educação brasileira da criação das escolas normais, dos grupos escolares e das universidades.

No processo formativo, percebe-se a crise de Identidade do Professor baseado nas discussões de Nóvoa (2008), a autonomia profissional com o apoio da arena educativa: escola e sociedade, visando superar os fatores de risco da visão salvadora e reprodutora por uma educação emancipadora.

Quanto às perspectivas da formação do educador, Brzezinks (2008) explica que as conquistas não serão alcançadas por vias legais, ou por concessão do Estado, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento de propostas responsáveis que caminhem para a transformação social.

Na categoria da Identidade Social, cujas bases epistemológicas foram encontradas em George Herbert Mead, ao discutir epistemologicamente a constituição do *self*, do "eu", do "mim" e do outro generalizado desenvolvido através da linguagem e dos gestos significantes.

A ideia de identidade social numa perspectiva sociológica de autoconceito que temos de nós mesmos é chamada de self, na perspectiva meadiana, como processo social construído a partir das experiências sociais, "Eu", "Mim" com o outro generalizado, na constituição do Self, desenvolvido pela mente intersubjetivamente desde a infância, cujos elementos essenciais são a linguagem e a memória.

Completando, Mead e Philipp acrescentam a identidade como "constructo social" que se define por meio dos "roles sociais" que ocorrem na interação social e intersubjetivamente, sendo que no processo educativo e formativo são expressas a partir das ações sociais.

Entretanto, ampliando essas concepções Johnson (1997, p. 204) explica que a identidade social self pode ser considerada como um "conjunto relativamente estável de percepção sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e aos sistemas sociais". Partindo da formação profissional, o Self, para Johnson (1997), em um nível mais estrutural, baseia-se em ideias culturais sobre os status sociais ocupados pelos indivíduos, que são conhecidas como identidade social.

Nesse sentido, percebe-se que o *self* é socialmente construído e reconstruído através da interação social, como diz Maurice Halbwachs, nos marcos sociais da memória e pode ter influenciado a formação social dos educadores no exercício da docência através de professores marcantes.

Assim, a identidade social numa perspectiva de Joel Candau (2012) procura dar ênfase à Memória e à Identidade como categorias indissociáveis, e essas reflexões tornam-se primordiais para a compreensão do objeto.

7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CIDADE DE RIO DE CONTAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

7.1 RIO DE CONTAS E O PROCESSO EDUCACIONAL: MEMÓRIA HISTÓRICA SOCIAL, EDUCAÇÃO E LOCALIZAÇÃO

Rio de Contas.
Pelas tuas cascatas, pelas tuas grimpas, tuas grotas, teu solo, serras flores, campos, clima, povo, [...], tradições. Pela terra do Santíssimo Sacramento, Eu te Saúdo! Joanita Candançan e Sivla
(Educadora Rio-contense- 1954)

A cidade de Rio de Contas, símbolo do patrimônio da humanidade, por conservar uma memória histórica pelas imagens mnemônicas de uma das primeiras cidades brasileiras planejadas por sua arquitetura colonial, rememora através desta tese a sua memória social no processo educativo construído nas interações sociais por uma memória imagem objetiva, subjetiva e intersubjetiva vivenciadas pelas experiências sociais das educadoras e educadores no processo de sua organização social, período esse compreendido de 1920 a 1960.

Ao referir-se à sociedade humana, Mead enfatiza que existe uma universalidade que se expressa através dos meios de comunicação dos gestos e dos símbolos significantes.

No entanto, Mead explica que a sociedade humana pode ser apreendida por dois polos: fisiológico e institucional. Sendo que, no polo fisiológico, os homens têm impulsos que só podem satisfazer com seus semelhantes: o sexo, a paternidade e viver em comunidade no bairro, numa cidade. Entretanto, no polo institucional se satisfazem na convivência familiar, comunitária originária da vida social e as pessoas estabelecem relações através das comunicações sociais rememoradas nas experiências sociais direcionados pelos interesses sociais, históricos, políticos e econômicos. No entanto, os aspectos mnemônicos nas interações sociais, “eu”, “mim”, com o outro generalizado, vão além do tempo histórico e social por sua subjetividade e intersubjetividade.

Assim, estudar a memória histórica é buscar explorar a complexa interface da memória com a história conforme afirma Celso Pereira de Sá[35] (2006, p. 293). O autor afirma que a memória social se expandiu através de Maurice Halbwachs (1950), além dos limites autorizados por esse pioneiro e nada obsta a que, a par de uma “história da memória” (LE

[35] Ver Celso Pereira de Sá (2006) *Sobre o Campo de Estudo da Memória Social*: uma Perspectiva Psicossocial (p. 293).

GOFF, 2003), se possa falar hoje em dia de uma “memória da história”, em duas modalidades – documentais e orais.

As categorias das “memórias históricas, documentais e orais” auxiliarão na compreensão da memória da educação de Rio de Contas, em especial porque a história geral totalizante tem a sua singularidade nos grupos vividos, através da memória coletiva, para pensar e analisar a realidade.

Assim, não se pode pensar a memória apenas como ideologia, a história tem suas facetas e poderá surgir uma contra ideologia através da memória, da observação do não dito pela história de memórias coletivas vivenciadas nos grupos sociais. Portanto, Carvalho e Silva (2006, p. 43) relatam que a ideologia na teoria marxista pode ser entendida como uma distorção do pensamento que nasce nas contradições sociais e que as oculta, manifestando, nas próprias ideias, concepções, gosto, crenças e categorias do conhecimento.

A memória e a história são categorias correlatas, têm as suas especificidades e poderão auxiliar na compreensão da memória educacional de Rio de Contas encontrada no Arquivo Municipal e na memória social dos grupos que viveram a história da formação dos educadores rio-contenses.

Enfatizar a memória histórica de Rio de Contas torna-se desafiante por dispor de grandes fontes primárias de uma educação “referência” na exploração do ouro, período do apogeu na Bahia no século XVIII ao início do século XX, e decadente no século XXI, em formação de professores “catedráticos e universitários”.

Os primeiros habitantes de Rio de Contas como consta na história oficial, transcrita no arquivo público, foram escravos alforriados que se reuniram no “Arraial dos Creoulos”[36]. No início do século XVIII, com a chegada dos bandeirantes, houve um processo de exploração das suas riquezas naturais como o ouro, que era transportado para Portugal e Inglaterra.

[36] Ver História de Rio de Contas – Ba no Arquivo Municipal de Rio de Contas. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por municipio/municipio/ba/rio-de-contas/pdf/>..

Figura 24: Arraial dos Creoulos

Fonte: Arraial dos Creoulos
Arquivo: Arquivo Municipal de Rio de Contas

Nesse processo de extração do ouro, surge um novo arraial chamado de Mato Grosso, posteriormente denominado "Arraial dos Creoulos": passou a se chamar de "Villa Velha" em 1746; "Vila Nova de Nossa Senhora do Livramento das Minas de Rio de Contas"; "Minas de Rio de Contas" e, atualmente, a cidade histórica de Rio de Contas.

Nas décadas de 1920, 1930, 1940 e 1950, as educadoras rio-contenses para poderem lecionar em Rio de Contas tiveram que sair da sua cidade natal para Caetité, visando a uma formação profissional na Escola Normal Rural na cidade de Caetité-Ba.

Após esse período, houve uma melhoria educacional na década de 1960 a 1980 com a criação do Ginásio Dr. Aloísio de Castro, da Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha, posteriormente Centro Integrado Rio-Contense de Educação e Assistência, além da criação do básico com professores vindos de Caetité com habilitação necessária para atender à demanda estudantil da época. Paradoxalmente, no início do século XXI, há um declínio no processo de formação dos educadores para atender à demanda estudantil conforme as exigências de formação inicial e continuada das professoras e professores.

Escrever a história da educação em Rio de Contas é referenciar uma trajetória de ascensão no momento áureo de exploração do ouro, no século XVIII, e seu declínio por falta de investimentos educacionais contínuos para atender à demanda rio-contense, que se deslocava da sua cidade natal para as grandes metrópoles em busca de saberes necessários a sua formação social. Essa formação, tão almejada pelos estudantes, que conclamam desde o século XIX ao século XXI o reconhecimento histórico e justiça social.

Pelo que consta nas fontes históricas, em Rio de Contas havia uma faculdade na década de 1920. Esses dados estão escritos nos jornais "O Pequeno" e o Jornal "Rio-contense", "O Cinzel" e documentos do Arquivo Público de Rio de Contas. As solicitações pelas melhorias educacionais, as dívidas do poder público por justiça social foram relatadas nos jornais, no dia 10 de fevereiro de 1923, na página 02. Além desses, foi feita uma propaganda de curso superior no Internato Sant'Anna. "Geographia e História, Francez, Arithmética a 10$000 mensaes cada matéria; Música 6$000 e Dança 4$000"; e, pelo que consta no jornal, além de oferecer "a Instrucção primária, é bastante para garantir aos Snrs Paes de família, a confiança que devem depositar nesse estabelecimento de ensino com o curso superior".[37]

Assim, ao escrever sobre a formação de Abílio César Borges, "O Barão de Macaúbas", Saviani (2007, p.141) relata que "os estudos elementares, assim como o latim, francês e filosofia foram feitos ainda em sua cidade natal" em Rio de Contas. O nascimento do Barão de Macaúbas foi no dia 09 de setembro de 1824, na vila de Minas de Rio de Contas; foi para Salvador fazer o atual ensino médio em 1838. Esse fato histórico revela que aos 14 anos foi para Salvador; aos 17 anos, mais precisamente em 1841, ingressou na faculdade de medicina na Bahia, e em 1846 transferiu-se para o Rio de Janeiro.

Surge então uma dúvida: como eram esses estudos de latim, filosofia e francês no século XIX em Rio de Contas? Qual a diferença da educação superior no século XX apresentada no jornal "O Pequeno" e no século XIX? Rio de Contas teve cursos superiores no século XIX e XX?

Ao analisar a formação de Abílio César Borges na obra de Saviani (2007) "História das Ideias Pedagógicas no Brasil", pode-se compreender a influência de suas ideias para a educação brasileira, que pode ter sido reflexo da sua formação identitária[38].

Nesse sentido, outro aspecto educacional apresentado no Jornal "O Pequeno" das Minas de Rio de Contas, publicado no dia 10 de janeiro de 1923, foram os relatos do último recenseamento, que demonstra altos índices de analfabetos através da reclamação da sociedade civil com abaixo-assinados solicitando construção e ampliação de escolas para atender as "creanças pobres" e a ampliação das bolsas de caridade.

Ao mesmo tempo, Lourenço Moreira Lima (1979, p.298) relata que "Minas de Rio de Contas, apesar de ter um bom prédio para cadeia, não possui um edifício condigno para a

---

[37] Ver "O Pequeno" das Minas de Rio de Contas. Arquivo Público em Rio de Contas-Ba (1923, p.02).
[38] Formação Identitária.

escola, pois a que existe, funciona num pardieiro". Nesse sentido, o autor conclui enfatizando que "é uma coisa que impressiona, tristemente, no interior do Brasil a diferença entre cadeias e escolas".

Assim, percebe-se, nesse contexto histórico, que os problemas educacionais rio-contenses persistem desde o final do século XIX, XX e XXI nas escolas públicas para atender à demanda estudantil. No entanto, nota-se por intermédio das fontes escritas que a educação primária era gratuita, enquanto que o ginásio e os cursos profissionalizantes eram privados, coordenados pelo Clube Rio-Contense; posteriormente foi repassada a gestão administrativa para uma ordem religiosa "Joseleitos de Cristo"; era a única escola de formação com o Ensino Médio pertence à Rede Estadual de Ensino.

Questiona-se se os estudantes que não tinham acesso à educação gratuita ficavam sem estudar ou possuíam bolsas de estudo. A educação naquela época, pelo que consta nos documentos, era privada; uma minoria foi fazer o ginásio e a formação de professor primário na década de 1920 até o início da década de 1960 na Escola Normal de Caetité. Muitas educadoras e educadores eram considerados como catedráticos, deixaram legados, marcas que contribuíram para a construção da identidade social desses educandos e educadores no processo de formação em Caetité e Rio de Contas.

As lutas continuam na formação do educador em Rio de Contas, pois há ausência de Faculdades, Campus Universitário ou Universidades para atender à demanda estudantil, dívida do poder público desde o século XIX.

Assim, as ações sociais das educadoras e educadores, o pertencimento, a resistência dos grupos e as lutas revelam uma identidade social dinâmica pelas próprias circunstâncias desses educadores; revelam que, na cátedra da vida, os fatores experienciais, econômicos e sociopolíticos foram primordiais para superar os fatores de risco e acompanhar o desenvolvimento de outros centros urbanos pela reflexividade, suas ações sociais e desenvolvimento do self.

Nesse sentido, percebe-se que nos estudos de Marvin Harris (1971), na década de 1950, enfatiza-se que a cidade de Rio de Contas, "Minas Velha foi esquecida pelo mundo"; relata sobre o "isolamento", "the isolation is profound and perplexing"; cidade que vive da "tradição"; "uma cidade que não muda" em áreas que estão ocorrendo "mudanças", "população ruralista"; "atrasada", "pouco industrializada" de "atraso tecnológico". Nas pesquisas de Harris (apud CASTRO 2001, p. 201), a sensação de "atraso" na frase: "it is one of those increasingly rare places still immune to the penetrations of Coca-Cola" (1971, p.6).

Paradoxalmente, um aspecto interessante para Harris é que a cidade é bem planejada, limpa, com jardins, praças, calçadas, escolas e um padrão definido de construções das casas. Outro aspecto, enfatizado por Harris (1971, p. 11), "*the journey to Minas Velas is a long and arduous one. Yet is not long before you begin to suspect that you have not gone so far after all*", o que caracteriza a cidade e sua cultura é o ethos urbano. Para Castro (2001, p.202), o autor resgata a formação histórica da região; Harris (1971) afirma que "o ethos não sobrevive apenas do passado histórico e procura mostrar outros elementos que reforçam a sua reprodução". Assim, Castro apud Harris (1971, 280) "a complexo *of interconnected valeus*" , esses valores expressam a visão de mundo dos moradores rio-contenses de um "ethos urbano".

Nesse sentido, Marwin Harris (apud CASTRO, 2001, p.203) explica nas pesquisas que em

> Minas Velha existe um complexo sistema integrado de valores, orientando em um sentido, onde aparecem características como a valorização de melhorias públicas, de profissões liberais, da educação, dos conhecimentos da cidade, do individualismo, do progresso, assim o desejo do uso de roupas da cidade, a admiração por padrões de riqueza e a aceitação do governo como responsável pela segurança e bem-estar da comunidade.

Por outro lado, a não aprovação de trabalhos agrícolas ou manuais, a pouca valorização dos conhecimentos do campo e de padrões comunais e uma forte estratificação social por classe, raça e posições políticas.

Dessa forma, Harris afirma que Minas Velha só poderia ser compreendida dentro de seu contexto histórico e social, que Rio de Contas está repleta de tradições culturais e não como uma única tradição, valorizando a diversidade em que o rural e o urbano se completam.

A partir desses enfoques questiona-se: qual a concepção filosófica da educação em Rio de Contas? Por que há no município essa oposição constante entre o campo e a cidade, expressa na pesquisa de Marvin Harris na década de 1950? Na formação do educador em pleno século XXI essa realidade ainda é existente? Qual a influência dos educadores catedráticos, coetâneos, contemporâneos e seus sucessores na educação rio-contense? Quais os educadores que marcaram a trajetória desses educadores no processo de formação da década de 1920 a 1960 e o reflexo na educação atual? Quais os saberes e que tipo de formação do educador está sendo praticada na polis para construção e reconstrução da identidade social?

Ao analisar a cidade de Rio de Contas, percebe-se que as educadoras e os educadores são membros de um grupo social, interagem nessa sociedade, conservando, construindo e transformando essa história de conflitos entre o urbano e o rural, como sujeitos mediadores, dinamizados por uma comunicação social incorporada ao longo de sua história, revelada através das imagens mnemônicas de um passado ausente, que se torna presente por reminiscências e nas ações sociais dos sujeitos que são construtores de história.

Sendo que a sociedade rio-contense através da ação educacional, baseada nas concepções meadianas, no processo de interação simbólica e social para constituição do self; os sujeitos, ao se colocarem no lugar do "outro", transformariam as ações sociais de "exclusão" em "inclusão social" pelo "reconhecimento do outro", desenvolvido no processo de formação social do sujeito democrático, intersubjetivo e interdependente.

7.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E RECOLHIMENTO DA INFORMAÇÃO

Os sujeitos da pesquisa foram as educadoras e educadores que construíram a história da educação de Rio de Contas e Caetité, mediados através de suas ações sociais no processo interativo e formativo (re) construíram a memória social das sociedades rio-contenses, caetiteenses e outras localidades.

Esses sujeitos através do processo formativo, conforme a perspectiva meadiana, na relação do "eu", do "mim", com o "outro generalizado" e de suas experiências sociais edificaram a memória construída e reconstruída da educação rio-contense incorporadas subjetiva e intersubjetivamente nas interações com os grupos sociais de pertença, moldando, adaptando e transformando as condutas sociais.

Assim, a identidade, a instrução e a formação educacional dos sujeitos, para Mead, vão além do conductismo; na nossa inferência, surgem das interações simbólicas e sociais, (re) construídas ao longo da vida, mediadas no convívio da família social, nos grupos sociais, no diálogo internalizado consigo mesmo, no desenvolvimento da elocução, através dos gestos significantes nas experiências sociais com o meio físico, psíquico e social, que advêm intersubjetivamente nas trajetórias de toda a vida social.

Os sujeitos da pesquisa, descritos, referem a 10 (dez) autobiografias das educadoras de Caetité; Aloísio de Castro e de 01 (uma) educadora no Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência (CIRCEA) sendo que, 100% exerceram a função de professores no exercício da docência e, além desses papéis sociais, 33% trabalharam também em cargos comissionados de delegados escolares e diretores de escolas. As biografias e testemunhos de 02 (dois) educadores e 03 (três) educadoras de Rio de Contas que estudaram na Escola

Normal Rural de Caetité; as trajetórias de vida e testemunhos de 04 (quatro) educadoras na Escola Normal de Caetité; um educador e duas educadoras; que concluíram o magistério na Escola Normal Dr. José Basílio da Rocha; e dois testemunhos de 01 (um) ex-aluno da Escola Dr.

Entretanto, para melhor esclarecimento dos sujeitos da pesquisa de acordo com as décadas estudadas foram: trajetória de formação de 16 (dezesseis) docentes que estudaram em Caetité-BA na Escola Normal: 02 (duas) na década de 1920; 04 (quatro) da década de 1940 de Caetité com 02 (dois) docentes e 05 (cinco) professoras de Rio de Contas da década de 1950; na década de 1960 com 02 (duas) educadoras e 01 (um) educador; e 02 (dois) testemunhos. Sendo que, na distribuição geral estão 18 (dezoito) sujeitos da pesquisa de Caetité e Rio de Contas com suas respectivas histórias de vida pessoal e social no exercício dos papéis sociais.

As escolhas desses educadores riocontenses da década de 1950 foram feitas em decorrência de serem professores que marcaram a trajetória educacional da cidade de Rio de Contas nas décadas de 1950, 1960, 1970 e início dos anos 1980 na formação de profissionais, que exerceram a missão educativa de docência e gestão escolar durante o período aproximado de 03 (três) décadas.

Ao analisar as reminiscências e experiências sociais no processo formativo, foi questionado: quem é você? Como eu me vejo? As educadoras e educadores sempre apresentavam uma linguagem social comunicativa universal de identificação do seu nome, das relações do grupo social de pertença, dos marcos sociais da memória, da família, dos nomes sociais representativos, igrejas, políticos e dos papéis sociais que exerceram durante a sua trajetória pessoal e social no processo de interação social.

Assim, na nossa incursão, torna-se relevante ressaltar a perspectiva halbwachsiana ao enfatizar a construção social da memória pelos grupos, e em Mead, a memória concebida como elemento do self, que tem sua gênese a partir das experiências sociais no processo de interação social, através da mediação e desenvolvimento da linguagem intersubjetivamente.

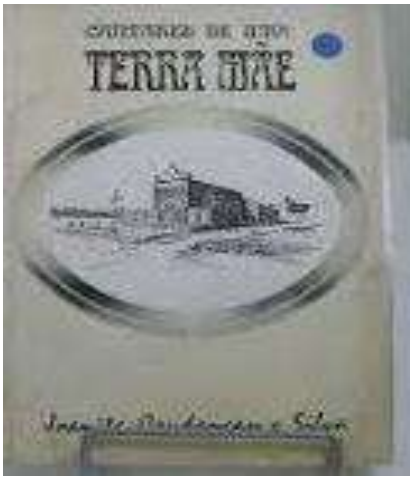
O interessante nessa pesquisa, é que esse resultado, no nosso entendimento, como afirma Mead (2010, p. 305) ao relatar sobre a universalidade na diversidade da sociedade é que “[...] esse resultado se transforma no relacionamento com as atitudes organizadas do indivíduo, que adquire essa língua e, inevitavelmente, desencadeia um reajustamento de perspectivas” das experiências sociais dos grupos de pertença, com as atitudes organizadas de dominação de um grupo sobre os outros, por serem grupos diversos de cidades e instituições diferentes, mas que paradoxalmente refletem a mesma linguagem, apenas 10% apresentaram aspectos diferenciados.

Na pesquisa foram observados que 50% dos professores residem na cidade de Rio de Contas, 08% em outras localidades e 42% em Caetité. Ao verificar esses dados, foi perceptível um desejo instaurado no retorno a sua cidade natal, pelos relatos nas entrevistas de uma professora que dizia "eu casei, afastei da minha família, fui lecionar fora, mas graças a Deus retornei à minha querida cidade, pois aqui todos me conhecem, revejo meus amigos (Professora de Rio de Contas)". Essa questão revela o sentimento de pertença aos lugares de memória construído em sua trajetória de vida de saudades dos grupos sociais. Entretanto, para Mead (2010, p. 306), esse sentimento de conflito intersubjetivo, "[...] sinaliza a expressão da autoconsciência alcançada pela realização do próprio self"; no nosso entendimento, de derrotar o medo da solidão, com expressões: "eu não posso ficar só". Enquanto que outras educadoras enfatizaram que nas cidades maiores residem minha família, têm assistências médico-hospitalares, poderiam ficar mais próximos de qualquer intercorrência. Sempre relatavam que sua aposentadoria não era suficiente para sobreviver nos grandes centros urbanos, e outro aspecto apresentado era o medo instaurado da violência simbólica, psicológica pela falta de respeito aos idosos.

Deste quantitativo de educadores, 92% são do sexo feminino e 08% do sexo masculino. No que se refere ao estado civil, os dados revelam que 25% eram solteiras, 33% casados e 42% viúvas. Na análise desses dados constatamos que o processo educacional de Rio de Contas e Caetité foi construído por mulheres, que enfrentaram desafios no processo formativo pela única forma de acesso aos conhecimentos e de assumirem uma profissão séria, ingressando como professoras primárias, com contratos fechados em que as mulheres teriam que ser solteiras.

Ao pesquisarmos dados na memória educacional no Arquivo Público Municipal de Rio de Contas e Caetité foi constatado que só existe referência a homens, apenas 10% das mulheres foram rememoradas nos documentos. Sendo que, 01 (uma) em Caetité, a Professora Helena Lima, que publicou um livro depois de sua aposentadoria, e 02 (duas) em Rio de Contas, cuja biografia foi construída pela família da educadora Brasília Trindade e a outra professora foi Joanita Candançan e Silva, escritora do Livro "Cantares de uma Terra Mãe".

Figura 25: Livro "Cantares de uma Terra Mãe"



Fonte: Livro "Cantares de uma Terra Mãe de Joanita Candançan Silva
Arquivo: Arquivo de familiares de Joanita Candançan e Silva

Esse Livro "Cantares de uma Terra Mãe"que procura através das reminiscências reconstruir a memória por meio do reconhecimento social de seus munícipes rio-contenses. Declama um poema enfatizando aspectos da memória:

> Falar do passado […] é ser retrógrada? Estou irmanada lado a lado ao presente, aos jovens em quem depositei a mais arraigada confiança. Transmiti mensagens rejuvenescidas não desraizadas. As raízes foram bem cuidadas, os frutos delas advindos só poderão ser sazonados. O presente está de mãos dadas ao passado.
> Joanita Candançan e Silva (Educadora Rio-contense- 1954 a 1968)

A Profª Joanita C. e Silva expressa a relevância da memória de articulação do passado e presente, relatando que não é uma ação retrógrada reviver o passado, mas sim, valorizar as "raízes bem cuidadas, os frutos delas advindos só poderão ser sazonados", refletidos, avaliados com muito cuidado e refletidoss pelas gerações futuras.

Quanto aos aspectos cronológicos, os dados revelam que 08% dos testemunhos eram da década de 1910, enquanto que o maior número de entrevistados com 33% nasceu da década de 1920, 17% da década de 1940, 25% da década de 1950 e 17% da década de 1960. Assim, percebe-se através das análises dos dados que 75% dos educadores são naturais da cidade de Rio de Contas e 25% da cidade de Caetité.

Ao observar os aspectos cronológicos, o tempo da pesquisa é social, dos sujeitos pesquisados a faixa etária variava entre as educadoras e educadores de 69 anos e houve uma das entrevistadas que fez 100 anos de idade no dia 30 de agosto de 1915, tinha uma lucidez admirável. Nos testemunhos apenas uma testemunha está na faixa etária de 50 anos, por ser ex-aluna desses professores entrevistados.

Algo surpreende na formação desses sujeitos, que essas professoras Caetiteenses, ela com 99 anos, período da entrevista e a sua irmã com 92 (noventa e dois) anos explicaram para manter as relações sociais com a família, contrataram uma professora para ensinar a trabalhar com computador, Facebook e internet para estabelecerem contato direto com a família. Essa ação revela o que Mead enfatiza no processo interativo, em que os sujeitos fazem adaptação às novas exigências sociais.

Quanto à formação profissional, dos entrevistados e testemunhos pesquisados, os dados revelam que 75% cursaram o Curso de Professor Primário na Escola Normal Rural de Caetité, 17% concluíram o curso de Magistério na Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha, 08% concluíram no Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência (CIRCEA); destes educadores, 50% fizeram Curso de Nível Superior com Licenciatura Curta o CADES de acordo com as áreas que lecionavam: história, matemática, geografia, letras com habilitação em francês, filosofia, ciências físicas e biológicas; 08% fizeram o curso de Pedagogia, 08% o curso de Administração e 34% fizeram o Magistério.

Dos educadores e educadoras rio-contenses, 40% estudaram o primário no Grupo Escolar Barão de Macaúbas, os outros 60% estudaram no Ginásio Aloísio de Castro e no Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência. Enquanto que dos professores caetiteenses 100% estudaram na Escola Normal de Caetité.

A conclusão do curso compreende os seguintes períodos: 8% na década de 1920; sendo 33% na década de 1950; enquanto que na década de 1960 foram 17% e 34% na década 1990, há somente 08% dos profissionais de educação. Através das lembranças e da dinamização do diálogo internalizado consigo mesmo e com o outro generalizado, foi perceptível a capacidade de rememoração dessas educadoras e educadores ao procurarem nas memórias arquivadas os seus diplomas, através do gesto significante de uma conquista pelo reconhecimento social institucionalizado através dos diplomas dos cursos que fizeram pela realização ou feito conquistado.

Assim, na nossa incursão, as imagens mnemônicas intersubjetivas foram expressas nessa ação de evocação das experiências sociais formativas e rememoradas nas interações sociais. Portanto, vale relembrar as perspectivas meadianas, no nosso entendimento, que a memória é social, oriunda no artifício da interação social, explicitada como uma memória intersubjetiva, como elemento presente no "*self*", que atualiza as experiências mnemônicas, ratificando essa ação para a constituição social do sujeito e construção da identidade social ao longo de sua existência.

No que se refere ao ano de fundação da Escola, há um fator primordial nas memórias das educadoras; 100% que estudaram na Escola Normal de Caetité sabiam da história da Escola, do ano de fechamento; e, nas reminiscências, enfatizaram do centenário da Escola Normal, realizado em Caetité com todos os ex-alunos da Escola.

Na área de atuação, 92% lecionaram no Ensino Primário, ginasial e, posteriormente, no 2º grau, e 33% exerceram a função de docência e da administração escolar, trabalhando como delegadas escolares e diretoras de escolas. Outro aspecto interessante rememorado foi o exercício de diversos papéis sociais na instituição escolar e o envolvimento dessas educadoras na vida pública em todo o desenvolvimento dos municípios, porém omissas nos documentos oficiais.

Sobre o planejamento das atividades em sala de aula, os dados demonstram que 92% elaboram o planejamento diário, semanal e/ou quinzenal e por unidades; apenas 8% não planejavam, pois exerciam atividades além do espaço escolar.

As disciplinas lecionadas pelos educadores e educadoras rio-contenses e caetiteenses foram 92% em áreas polivalentes do curso primário; apenas uma professora não ingressou em sala de aula. Outrossim, observa-se por intermédio das pesquisas que 40% exerceram atividades de docência no ginásio em áreas específicas: matemática, geografia, história, francês, inglês, educação física, ciências físicas e biológicas, prendas domésticas, latim, ensino religioso e canto; e os outros 22% da década de 1970, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.592/71, com os cursos profissionalizantes de magistério e contabilidade passaram a lecionar disciplinas na área de fundamentos e áreas pedagógicas: história da educação, psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, introdução à filosofia, educação moral e cívica, organização social e política do Brasil, prática de ensino, as metodologias e áreas afins. Conforme dados relatados, 17% dos professores lecionaram no curso técnico de contabilidade as disciplinas: estatística, contabilidade comercial e literatura.

Mediante observações nas entrevistas, percebe-se que os professores que estudaram na Escola Normal de Caetité e que fizeram a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES, receberam um título de licenciatura curta para lecionar as disciplinas que ministravam e foram capacitados para ensinar algumas matérias de 2º grau.

Em dados percentuais, seriam os seguintes: 60% dos professores da década de 1950 de Rio de Contas fizeram o CADES e os outros 40% fizeram apenas cursos de aperfeiçoamento e capacitação para lecionar. Dos docentes da década de 1950 de Caetité quanto a sua formação, 100% destes fizeram o CADES. Enquanto que 33% dos educadores da década de 1960 de

Rio de Contas fizeram curso superior após aposentadoria, por sentir necessidade de obtenção do título, e 67% não tiveram oportunidades de estudar para dar continuidade aos estudos, já que as universidades eram distantes e faltou política de incentivo, conforme dados das pesquisas.

7.3 CAMPOS DA PESQUISA: AS MEMÓRIAS INSTITUCIONAIS EM RIO DE CONTAS

Constituiu-se como campo empírico as cidades de Rio de Contas e Caetité, considerando a memória arquivada, histórica, cotejada nos Arquivos Públicos e nas imagens mnemônicas das experiências sociais das educadoras e educadores rio-contenses e caetiteenses expressa nas histórias de vida, biografias e autobiografias, vivenciadas nas instituições escolares ao assumirem a cátedra docente.

Relatar sobre as memórias institucionais em Rio de Contas na Bahia é enveredar por lugares de memórias, que auxiliaram na formação dos educadores, como promotora de saberes que marcaram a trajetória educacional do município: o Grupo Escolar Barão de Macaúbas, Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha, o Centro Integrado Rio-Contense de Educação e Assistência e, no município de Caetité, a Escola Normal.

O termo instituição refere-se a ato ou efeito de instituir; coisa instituída pode ser compreendida como uma organização de caráter social, cuja função, neste capítulo, é proporcionar educação e “formar o ser humano” para a construção de sua “identidade social”.

Nesse sentido, essa terminologia torna-se de uso constante em diversas áreas do conhecimento enfatizado por Durkheim como objeto específico da sociologia, definida precisamente como "ciências das instituições"[39]. Assim, o autor explica que a instituição por vezes foi entendida como um conjunto de normas que regulam a ação social; outras vezes, em sentido mais geral, como "qualquer atitude suficientemente recorrente num grupo social"[40].

Ao referir sobre as instituições, Mead enfatiza que a comunicação se torna um elemento primordial na constituição da sociedade e da formação do indivíduo, principalmente ao assumir os papéis sociais nas instituições.

Nesse sentido, Mead explica que uma instituição é um conjunto de atitudes e razões comuns e não necessariamente, portanto, algo externo que se impõe ao ator.

Dessa forma, Carabaña e Espinosa (1978, p.167) explicam que para Mead o dirigente é o indivíduo que adota os papéis de toda comunidade, fazendo de sua experiência, a

---

[39] *(Règlesdela méthode sociologique,2-* ed., p. XXIII).
[40] Ver Abbagnamo as Regras do Método Sociológico p.XXIII.

experiência total da comunidade. No entanto, para Mead, o líder é um produto da interação social que se encontra em harmonia com o grupo e representa a consciência de seus membros.

Assim, essas ações são expressas através da comunicação; para Mead, a comunicação é tão universal como a sociedade, e vice-versa, pois a sociedade é tão extensa como a comunicação. Sendo que o campo das relações sociais é um campo de uma linguagem intersubjetiva, é coextensivo.

As instituições educacionais de Rio de Contas e Caetité podem ser consideradas lugares de memória, como diz Nora (1993, p.7),[41] "onde a memória se cristaliza e se refugia e está ligada a este momento particular da nossa história [...] há locais de memória porque não há mais meios de memória".

Dessa forma, percebe-se que essas instituições escolares, embora sejam organizações sociais e educacionais, existe uma memória arquivada, testemunhos e uma memória história construída e reconstruída nos grupos sociais de educadores e educandos, que vivenciaram experiências, deixando marcas institucionais. Embora na contemporaneidade ocorra um esfacelamento da memória, pelo próprio contexto histórico do sistema capitalista de grupos hegemônicos de catarse gerenciada, criam-se os lugares de memórias, museus e monumentos. Sendo que na história das instituições, o nome geralmente é de membros de famílias da elite rio-contense e/ou de corpos políticos instaurados no município, enquanto que as pessoas simples, trabalhadoras, expressivas ficam à mercê de reconhecimentos sociais.

7.4 HISTÓRIA DE VIDA DOS EDUCADORES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este estudo reflete grandes feitos educacionais na formação individual/coletiva dos marcos sociais da nossa memória: familiares, da formação docente, dos estudantes da Escola Normal na cidade de Caetité-BA, referência em formação de professores na região sudoeste da Bahia, a qual pode ser reflexo dos quadros sociais da memória que influenciaram na formação profissional da docência rio-contense na cátedra.

Nas imagens mnemônicas pode-se perceber uma carta de solicitação de uma professora formada na Escola Normal de Caetité para ingresso na cátedra, em que através da linguagem escrita, conclama assumir o papel social da educação rio-contense.

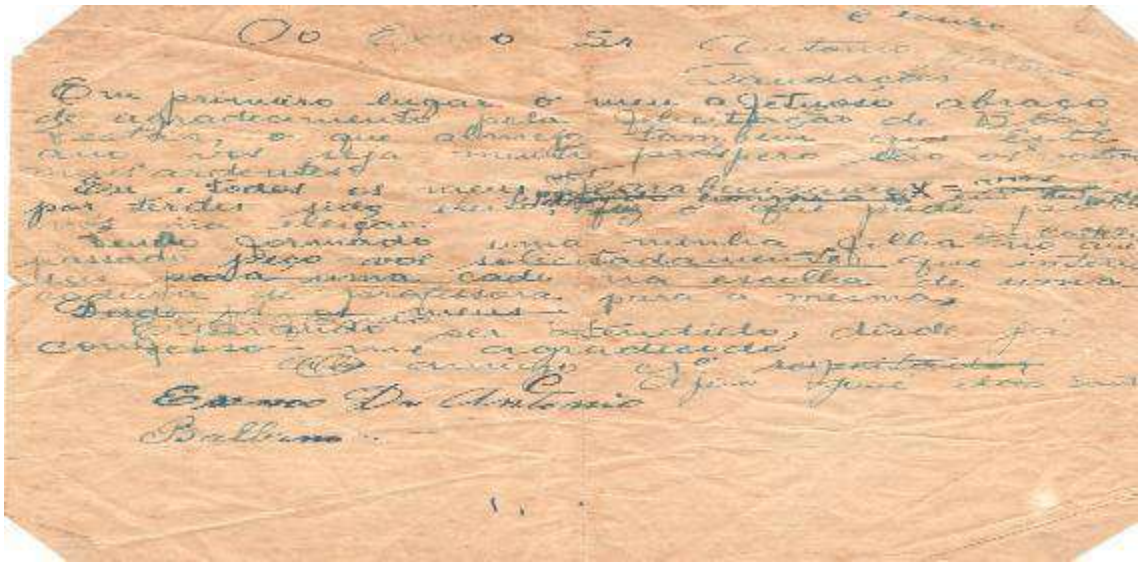
Na carta escrita, na década de 50, a professora Clarice Conceição Santos Mafra escreve para o Governador Antonio Balbino, solicitando uma cadeira de professora para seu

---

[41] *Projeto História. São Paulo: PUC. nº 10. Dez. 1993.*

pai assinar. Essa carta revela os interesses do exercício da docência e da forma de escolha dos mestres da década de 50.

Figura 26: Documento de Solicitação da Cadeira de Professora



FONTE: Carta pleiteando uma cadeira de professora década de 50.
ARQUIVO: Autora.

Percebe-se através dessa carta o significado da docência: expressa um desejo de assumir a cadeira de professora, e o reflexo da formação docente para o ofício da carreira do magistério.

A partir desses enfoques, foi feita uma incursão sobre a cátedra educacional da docência rio-contense em espaços acadêmicos e não acadêmicos e seus reflexos na formação profissional e os elementos centrais da Identidade Social das educadoras e educadores. Tendo sido ouvidos: 01(uma) educadora de 1920 que antecede os sujeitos da pesquisa; 08 professoras da década de 1950, que estudaram na Escola Normal de Caetité; 02 educadoras e 01 (um) educador da década de 1960 de Rio de Contas; e 01 (uma) educadora que foi aluna desses educadores e exerce ação formativa na educação rio-contense como sucessora.

Nessa perspectiva, percebe-se implícita a memória experiencial que envolve os papéis sociais no processo formativo e na cátedra; torna-se imprescindível rememorar Mead e Philipp (1996, p. 107) ao elucidarem as experiências sociais de assumir a perspectiva do outro generalizado, de decidir os distintos papéis sociais, o sujeito é capaz de desenvolver identidade e reflexividade, capacidades do indivíduo que se constitui de forma intersubjetiva ao longo do processo, em que o sujeito assume a perspectiva do outro generalizado, de forma ativa como atua a nível pessoal.

7.4.1 Trajetórias dos Educadores

Nas trajetórias dos educadores rio-contenses e caetiteenses que estudaram na Escola Normal de Caetité os professores catedráticos eram educadores intelectuais que exerciam a missão docente que, mesmo sem a titulação ou habilitação específica universitária na área, tinham uma capacidade formativa e domínio de saberem filosóficos; dominavam as línguas: portuguesa, latina e francesa.

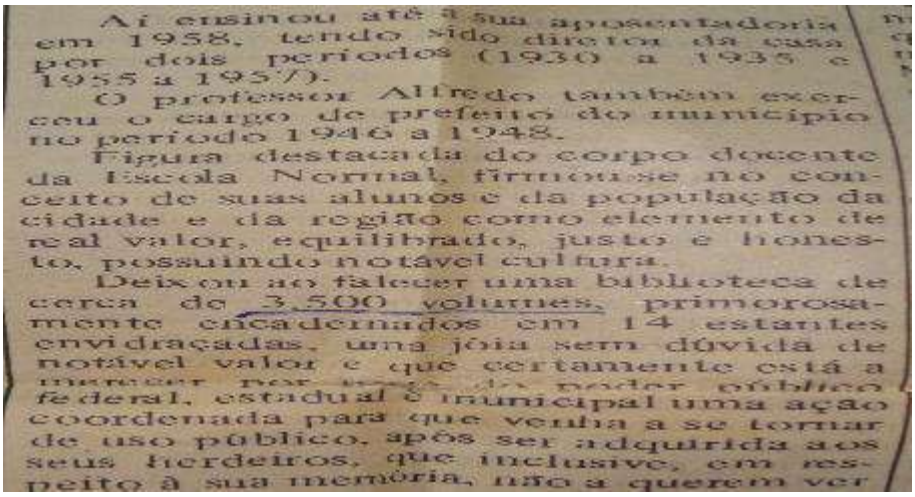
Esses educadores faziam parte da cátedra educacional rio-contense e caetiteense, porque ocupavam uma cadeira de professores pelo reconhecimento social da comunidade e dos órgãos públicos, assegurando o exercício da profissão.

Na formação de professores da Escola Normal de Caetité uma experiência social, rememorada, institucionalizada é apresentada através do diploma de qualificação profissional através da conclusão do curso de Professor Primário, o que garante uma certificação de reconhecimento social e institucional, como uma memória incorporada de realizações e autorrealizações profissionais, como enfatiza Mead e Philipp dos papéis sociais.

Dessa forma, percebe-se através do diploma na formação profissional a garantia de uma certificação conquistada por meio da interação social da vida estudantil pelo tempo de trabalho, de investimento pessoal da professora, de seus familiares para alcançar essa titulação; existe a partir daí a materialização de documentos escritos e sua institucionalização através desse diploma, o que garantirá ao portador assumir a docência no Ensino Primário.

Nas entrevistas com os educadores de Rio de Contas, que estudaram na Escola Normal de Caetité no que se refere ao capital cultural no estado objetivado, nos relatos, 80% dos entrevistados enfatizaram o legado do Prof. Catedrático Alfredo José da Silva, de Língua Portuguesa, que incentivou os estudantes da escola ao gosto pela leitura e pela escrita. Uma das entrevistadas, a Prof[a]. Luci Cardoso Trindade falou do acervo bibliográfico deixado pelo professor Alfredo, de mais de 3.500 (três mil e quinhentos) livros encadernados, que foram doados como um bem público municipal, estadual e federal para a população de Caetité, informações essas publicadas através da Tribuna do Sertão do dia 26 de outubro de 1985.

Figura 27: Fragmentos do Jornal Tribuna do Sertão de 26/10/1985



Aí ensinou até sua aposentadoria em 1958, tendo sido diretor da casa por dois períodos (1930 a 1935 e 1955 a 1957).

O professor Alfredo também exerceu o cargo de prefeito do município no período 1946 a 1948.

Figura destacada do corpo docente da Escola Normal, firmou-se no conceito de suas alunos e da população da cidade e da região como elemento de real valor, equilibrado, justo e honesto, possuindo notável cultura.

Deixou ao falecer uma biblioteca de cerca de 3.500 volumes, primorosamente encadernados em 14 estantes envidraçadas, uma jóia sem dúvida de notável valor e que certamente está a merecer por [illegible] poder público federal, estadual e municipal uma ação coordenada para que venha a se tornar de uso público, após ser adquirida aos seus herdeiros, que inclusive, em respeito à sua memória, não a querem ver

FONTE: Fragmentos do Jornal Tribuna do Sertão De 26/10/1985.
ARQUIVO: Prof[a]. Lucy Cardoso Trindade.

Outro aspecto abordado por Mead, além da linguagem, apresenta a ideia de pertencimento às instituições escolares, familiares, às redes de relações sociais através de experiências sociais.

Nesse contexto, foi perceptível, nas pesquisas em Rio de Contas e Caetité, verificar a importância de educadores que viveram as experiências educacionais na década de 1920, 1930, 1940, 1950 e 1960, porque sua sapiência era reflexo de leituras e das exigências das relações sociais. As pesquisas revelam o descaso do poder público com a formação desses educadores, pois passavam a ser autodidatas, faziam a sua autoformação, porque tinham que lutar para transformar a realidade educacional de seus municípios pelo compromisso social.

7.4.2 Testemunhos dos Educadores

Ao descrever sobre os testemunhos, os escritos de Paul Ricoeur (2012, p.170) contribuíram para a compreensão de como aconteceu o processo de formação dos educadores e educadoras de Rio de Contas e Caetité. Ricoeur enfatiza que "[...] O testemunho nos leva, de um salto, das condições formais ao conteúdo das 'coisas do passado' (*praeterita*), das condições de possibilidade ao processo efetivo da operação da historiográfica".

Dessa forma, os testemunhos, como enfatiza Ricoeur (2012), poderão "[...] tornar presente uma coisa ausente" nas histórias de vida dos educadores de Caetité e Rio de Contas. A escolha desses testemunhos ocorreu pela lucidez de uma educadora que completará 100 (cem) anos e que vivenciou experiências, como estudante da Escola Normal de Caetité, na década de 1920, como antecessores dos professores das décadas de 1950 e 1960; e a outra

como sucessora foi estudante, ex-aluna desses educadores em Rio de Contas e ainda exerce a função de professora na escola de formação de professores em Rio de Contas.

A partir das discussões supracitadas, o enfoque aos testemunhos teve um papel fundamental na compreensão do objeto de tese; ao enfatizar sobre o testemunho, Ricoeur (2012, p.170) explica que "[...] inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental", sendo na verdade a base dos testemunhos descritos a seguir no percurso metodológico.

Nas apresentações dos testemunhos das educadoras e educadores riocontenses e caetiteenses foram perceptíveis praticamente as três categorias analíticas da "Memória Imagem Intersubjetiva" como forma de análise do "eu" do "mim" com o outro generalizado, cujas perguntas básicas em todas as entrevistas e testemunhos: memória imagem do "eu": Como eu me vejo? Qual a imagem mnemônica do "eu"? Quem sou eu? Ao escrever as autobiografias e falar sobre si, as educadoras e educadores trazem imagens mnemônicas que surgem através do diálogo internalizado consigo mesmo, com o outro generalizado. Assim, a rememoração da autoimagem ou a memória imagem do "eu" pode ser analisada como uma inteligência do olhar de si mesmo, na qual o indivíduo, através da sua imagem mnemônica, pode perceber a sua vivência e o significado do "eu" como forma de compreensão de uma identidade pessoal e social.

Assim, Mead explica que "o 'eu' na memória existe como porta-voz do *self*", sendo que o "eu" é, em certo sentido, o que nos identificamos, mas aparece como resposta do organismo às atitudes dos outros; vale relembrar que é individual e em essência social.

Ainda nos questionamentos das entrevistas e nos testemunhos e nas biografias e autobiografias percebe-se claramente a outra categoria analítica da "Memória Experiencial Intersubjetiva" a partir de estudos da Memória experiencial, experienciada nas interações sociais do indvíduo vivenciado na família, na vizinhança, nas instituições escolares, de crenças e as lembranças que envolvem a memória da ação educativa.

Dessa forma, a partir das trajetórias de vida pessoal e profissional descritas na tese, percebe-se nos estudos da memória do "eu"; do "mim"; "*self*", da "memória experiencial"; da antivisão, construídas no processo de interação social, rememoradas ou incorporadas intersubjetivamente a nosso entendimento das concepções meadianas.

Articulando com o pensamento meadiano, nos testemunhos foi constada, na nossa compreensão, uma interface de Mead e Ricoeur (2012), afirmando que os testemunhos vão além do espaço habitado e do tempo histórico, pois se referem ao tempo social ao relatarem "eu estive lá", de vivências e experiências sociais.

Vale reforçar que, pela compreensão de Ricoeur, as experiências vividas, a história não inicia nos arquivos, e sim nos testemunhos, vai sendo compartilhada no convívio dos grupos consagrados pela tradição de forma coletiva.

7.4.2 Trajetórias de vida pessoal, social na formatação do sujeito e constituição do *Self*

Nas trajetórias de vida pessoal e social na formação do sujeito no processo de constituição do "*Self*, os testemunhos, biografias e autobiografias expressam, na tese, as categorias analíticas da "Memória Imagem Intersubjetiva" a partir de estudos da Memória do "eu"; do "mim"; do"*self*", da "memória experiencial"; da antivisão, construídas no processo de interação social, rememoradas ou incorporadas intersubjetivamente.

Sendo que a memória autobigráfica representa, nesse processo de interação social, um diálogo internalizado consigo mesmo e no olhar do outro generalizado, sendo o "mim" na compreensão do self do autoconceito de si nas interações sociais.

Torna-se importante frisar, novamente, que Mead não faz referência à autobiografia e sim à biografia, como forma de autoavaliação de si mesma, através da autobiografia e não da biografia.

Nesse sentido, no nosso entendimento meadiano, o sujeito por meio das suas experiências sociais foi capaz ir além do tempo histórico e espaço habitado, além do visível através das imagens mnemônicas objetivas, mas sim intersubjetivas e registrá-las em termos de sua própria experiência na interação do "eu", do "mim" com o outro generalizado, constituindo assim o *self*.

7.5 TESTEMUNHO DE EDUCADORES DAS DÉCADAS DE 1920 E 1950 DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

Os testemunhos e as autobiografias das educadoras de Caetité estão em anexo, revelam o olhar mnemônico do "eu", do "mim", do outro generalizado, na constituição do *self* pessoal e social desenvolvido a partir das experiências sociais no processo interativo.

a) Dona Agnalda Púbio de Castro

> Agnalda por sua lucidez e sapiência
> Encantou a todos é a beleza do jardim
> Aprendendo com sua irmã enfrentar os desafios da
> Idade, adaptação e inovação sem fim.
> (Shirlene Santos Mafra Medeiros)

Figura 28: Foto da Educadora Agnalda Púbio de Castro

Fonte: Educadora Agnalda Púbio de Castro.
Arquivo: Da autora.

Nasci no dia 30 de agosto de 1915, na cidade de Caetité, Estado da Bahia, solteira, estudei na Escola Normal Rural de Caetité, onde fiz o curso para ser professora primária, mas enveredei pelas Empresas de Correios e Telégrafos, e assim fui fiel da Agência Manoel Novais. Estou perto de completar 100 anos, minha filha, e já viajei muito pelo mundo.

Quanto aos saberes docentes adquiridos na minha formação profissional, nas minhas reminiscências, lembro-me de um homem culto, Dr.José Junqueira Alves, o qual foi diplomado na Escola de Agronomia fundada por D. Pedro, a Escola Agrícola de Salvador em São Bento. Ele foi professor de física, química e ciências; ele ensinava muito bem, e esses conhecimentos se fazem hoje tão presentes, pois cuido das minhas plantas lembrando desse professor.

Dos conteúdos que tive dificuldades em aprender em sala de aula foi o de História Universal, tinha muita antipatia com a matéria. Embora hoje eu saiba da importância desses saberes para minha vida, principalmente quando viajava. E, nessas viagens, vi tudo aquilo que eu tanto desprezava e achava enfadonho, estava ali concretizado, e que tinha sim seu colorido na vida, que me faltava uma razão para gostar, diferentemente das plantas que estavam ao alcance da mão das aulas de ciências. Nós tínhamos uma formação global com excelentes professores, catedráticos, de Português, Matemática, como Francisco Alves / Aloysio Short, Literatura, professor Alfredo e História Universal. Eram figuras de estilo, um estilo que provinha da alma, de muita sensibilidade, mas havia alguns professores que eram grossos, que causavam mais temor que amor. Enfim, cada um que passou deixou sua marca, de um modo ou de outro.

A professora de Estatística era Beatriz Rodrigues Lima Hofmann. Ela concorreu à cátedra de francês, foi nomeada adjunta de catedrática, e era casada com um alemão, era

conhecida e reconhecida como uma mulher muito sábia. No entanto, por perseguições políticas saíram de Caetité para Vitória da Conquista- BA. Esses títulos catedráticos eram o reconhecimento por um trabalho feito com esmero e motivo de alegria, todavia “no frigir dos ovos” não tinha aumento nos vencimentos. E percebemos tanto tempo depois isso ainda permanece na educação, enquanto se fosse noutra área tudo seria tratado de forma diferente, mostrando a continuidade da não valorização do ensino. A prática de se mascarar as coisas permanece ao se dar títulos, mas que não significam verdadeiras transformações na vida do profissional.

Fomos preparados por excelentes professores para exercer a função de professora primária, mas tínhamos que iniciar pela zona rural. Eu não quis enveredar por essa árdua missão, assim fui trabalhar nos correios, mas tudo que aprendi foi na Escola Normal Rural de Caetité. Vimos pedagogia, didáticas. Nós tínhamos um currículo muito bom, era uma formação intelectual e social.

Eu não sentia dificuldades, temia apenas o professor, pois tinha alguns que eram rígidos, para não dizer grosseiros. Naquele tempo, a gente estudava além do normal, por querer satisfazer o professor, também para evitar alguns atritos com ele, que podia nos submeter a situações bem desagradáveis. O professor era político, e este queria tirar proveito dos alunos, e a arma utilizada era a reprovação. Tinha o filho de um político, que era adversário do seu partido, e o ambiente da sala de aula sempre era tenso. Ficávamos calados, mas sentíamos a áurea daquelas perseguições, e principalmente se fossem filhos de adversários políticos, a perseguição se dava a olhos vistos.

Os professores eram bons, pincipalmente nas áreas de ciências, física, química. Aloysio Short, de matemática, era um dos perseguidores, chegou a ser até deputado. Dona Dulce Silva, de português; a parte mais de gramática. O professor Alfredo José da Silva era de literatura. Eles davam uma aula bem preparada, nós tivemos como professora até uma irmã de Anísio Teixeira, Dona Carmem Teixeira, vinha de Salvador preparada nos estudos para ensinar na Escola Normal. E assim, vinha gente de toda região para estudar aqui.

A irmã de Anísio Teixeira, Dona Carmem, apesar de política e tudo, ela tratava o alunado muito bem. Era uma exceção bem-vinda por todos os estudantes. E as relações sempre eram de muito respeito. Diferentemente de hoje, pois o aluno é terrível no trato com os professores e os mais velhos, eles não têm respeito, não têm formação doméstica, por isso é triste e lastimoso dizer que eles não têm nada. Uma geração vazia, que não sabe beber da fonte do conhecimento, soberba com sua tecnologia.

Naquela época, a gente aprendia costura, bordados, estudava todas as matérias com afinco, tinha educação de valores, preparava para a vida. O maior incentivo para estudar foi de papai, pois nós perdemos mamãe muito cedo, e dessa forma, ele fazia de tudo para que todos os filhos estudassem. Recordo-me que os pais aqui nesse sertão todo não deixavam os filhos muito soltos, sem uma ocupação, sem o olhar de quem os orientasse, como se vê hoje. A liberdade sem fim, sob os cuidados do mundo e suas injustiças, não pode levar a bons caminhos e resultados.

Lembro-me, ainda, que os trabalhos eram feitos na minha própria casa, porque mamãe nem papai deixavam sair para fazer trabalho na rua. Diferentemente de hoje, as meninas saem de manhã e só voltam à noite, os pais não sabem o que estão fazendo. Eu estudava em casa e quando saia sabia em qual a casa a gente estudava.

Quanto aos professores catedráticos da Escola Normal, eu tive uma irmã que era catedrática, Irany Públio de Castro. Havia também D. Helena Lima, que muito estimava. Algumas vezes ministravam aulas, faziam palestras, eu às vezes ajudava, eu preparava as aulas com ela e com os livros que nós tínhamos, que eram muito bons. Os recursos, na verdade, eram bem escassos, mas fazíamos tudo com dedicação.

Eu não dou sugestões para formação dos professores hoje, porque eles têm tudo, livros, internet. Você sabia que eu e minha irmã aprendemos a usar esses computadores para comunicar com a família? Eu só não entendendo porque ainda procura os velhos professores para dar alguma cobertura. Posso dizer que alguma coisa falta hoje, pois eu vou fazer 100 anos e lembro-me de tudo. Comparando-nos com os professores de hoje eu creio que deve ter alguma coisa errada e que precisa melhorar, vejo todo mundo atordoado com a desobediência dos alunos e ninguém faz nada.

O ensino daquela época era rigoroso, rígido com os alunos, as lições passadas teriam que ser todas feitas com sabedoria, fazia provas mensais, e no final de ano, tínhamos um futuro, dessa forma, quem não conseguiu ser professor teve formação para seguir outra profissão. Todo o curso proporcionou-me uma boa experiência, porque se não fosse essa formação, eu não seria quem sou hoje.

Fico estarrecida quando vejo esse povo hoje formado e falando “nois vai, nois quer”. Parece que falta de rigor no ensino, dos cursos ou do profissional, tem levado a uma negligência total.

No meu tempo, redigíamos o nosso apontamento de aula, e o interessante era que uma completava o da outra, a tal ponto, que éramos elogiadas pelas falas e escrita; tínhamos latim, usávamos o português corretamente com as concordâncias e regências e vocabulário

enriquecido. Os livros eram poucos, mas muito bons; me lembro dos autores, “Bottero”, de História, gostava mais de matemática progressiva, de “Antônio Trajano”, matéria boa; havia a do curso primário, do médio e do curso superior. Cada qual tinha o seu livro, “aí é que era a dificuldade”, quem era pobre não adquiria, mas não deixava de estudar, pois uma boa colega sempre estava disposta a emprestá-lo. Nunca me esqueci de uma colega, Raquel Andrade, a avó dela era cozinheira em uma pensão, fazíamos os trabalhos sempre juntas. Há pouco tempo, eu soube que todos os filhos dela se formaram e tem um que é dentista. Isso mostra a veracidade de nossa formação.

Posso dizer que papai não queria que eu fosse ensinar, como de fato eu não ensinei, eu era solidária com ele em tudo, e como uma cadeira de professora para ensinar, fiquei em casa tomando conta dele e das questões políticas, nas perseguições advindas desta. Enfim, posso confessar que não tive oportunidade de ensinar e não tive coragem de sair de casa e deixar papai. Para dar aulas tinha que ser do partido político deles e eu não fui, não fui conivente com esse jogo, fui fiel aos meus, às convicções de minha família, e não me arrependo, pois assim deve ser: os filhos obedecem aos pais. O que nos unia era um senso de honra, de fidelidade. Talvez as gerações de hoje não entendam isso, pois vivem suas próprias necessidades, sem vínculos.

Na universidade da vida, o maior aprendizado foi ouvir os bons conselhos e os bons exemplos de minha família. Viajei muito para saber até onde vai nosso Brasil e sempre recordava dos aprendizados da geografia, foi daí que vi a importância da história Universal.

A primeira Escola Normal de Caetité foi criada em agosto de 1895 pelo governador do Estado, filho ilustre da nossa cidade, o Sr. Joaquim Manoel Rodrigues Lima; depois foi fechada em 1903, por questões políticas. A escola foi reaberta em 1926 com a ajuda de Anísio Teixeira, que construiu uma nova Escola com o nome dele. Hoje onde funcionava a Escola Normal funciona a Câmara Municipal de Caetité e o belo salão nobre é onde os vereadores se reúnem.

Figura 29: Salão Nobre de Caetité

Fonte: Salão Nobre de Caetité.
Arquivo: Da autora.

Tudo acabou. As festas, os atos cívicos que engrandeciam a cidade, os recitais, só vivem nas recordações; as ações da escola em todo seu esplendor, atualmente, dormem em sonos profundos, pois morreram. É difícil vir alguém aqui para saber essas coisas, as conversas de velhos como eu não são valorizadas.

Hoje vejo o esforço do governo, formando professores, fazendo o ENEM. Minha secretária fez o exame, pensei em ajudá-la e não consegui compreender, mas hoje eles misturam tudo com perguntas complexas, e acredito que por essa razão eles não são bem-sucedidos.

Para fazer uma prova daquelas teria que ter grandes professores competentes, catedráticos, mas vejo hoje que eles não sabem por onde ir, ainda não encontraram os caminhos corretos, saem do ensino e logo exercem uma profissão, sem um certo aprimoramento. Os alunos têm muitas informações na internet, mas não sabem de nada, eles jogam bastante, nem olham para gente direito, conversam errado, copiam tudo, parece que não leem e nem têm noção do que escrevem. Enfim, acho que estão perdidos, à deriva, sem um norte. Isso nós tínhamos, pois tentávamos simplificar. Hoje eles veem tudo complexo, e se perdem nesse emaranhado.

7.6 (AUTO) BIOGRAFIAS DE EDUCADORES DA CÁTEDRA RIO-CONTENSES

Dentre as tarefas mais complexas das histórias de vida e da formação foram as (auto) biografias, pois essa complexidade é expressa nas narrativas das histórias de vidas contadas por testemunhas ou historiadores, e essa prática geralmente ocorria após a morte. Enquanto que as autobiografias foram escritas pelos próprios educadores no processo de evocação das

reminiscências nas entrevistas e foi perceptível nos relatos a riqueza de expressões, de sentimentos ao relatarem suas experiências de vida pessoal e profissional das marcas de aflição e de conquistas vividas como grandes exemplos de resiliência.

Nóvoa (2007, p.18-19) explica que as "experiências e os estudos (auto) biográficos produzidos na profissão docente ilustram as debilidades", fragilidades, "objeto de críticas [...] oriundos da psicologia e da sociologia". Conforme o autor, esses estudos poderiam levar a "potencialidades transformadoras" a outra forma de perpetrar ciência, "fazendo reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído".

Assim, visando uma compreensão do tipo de saber produzido, vivenciado na experiência do professor e da crise dos paradigmas hegemônicos das ciências, as memórias expressas pelos educadores poderão auxiliar na busca de alternativas contra hegemonias para o processo formativo das professoras e professores.

As (auto) biografias em anexo revelam a trajetória de educadores e educadoras rio-conteses que fizeram parte da cátedra educacional do município e contribuíram grandemente com o processo formativo do município.

a) Francisco José de Sant'Anna

Francisco José de Sant'Ana,
Era o brilho do jardim rio-contense
Com sua sabedoria, filosofia
e encantos solidificou a educação
com fervor e ideologia. (Shirlene S. Mafra Medeiros)

Figura 30: Foto do Professor Francisco José de Sant'Anna

Fonte: Foto do Professor Francisco José de Sant'Anna com Estudantes de Rio de Contas. Arquivo: Arquivo Público Municipal de Rio de Contas.

O professor, Francisco José de Sant'Anna, nasceu na Cidade de Caetité, no dia 25 de maio de 1857. Filho do professor Martiniano José de Santana e de D. Eulália Maria de Santana, homem íntegro, batalhador, foi um dos grandes mestres responsáveis pelo processo educacional em Rio de Contas na primeira década do século XX, mais precisamente a partir de 1905, quando fundou o Internato Sant'Anna.

Uma reportagem escrita no Jornal o Cinzel[42], relata que o Prof. Sant'Anna fez uma convocação de alunos para o ano letivo de 1926, onde foi destacado os 45 (quarenta e cinco) anos de magistério, "[...] procurando sempre os métodos mais aperfeiçoados e tendo durante o seu tirocínio escolar 145 alunos prontos". Ao tentar compreender a referida matéria, percebe-se uma referência aos profissionais de diversas áreas que estudaram no Internato Sant'Anna e a relevância dos serviços prestados pelo exímio educador.

Ao longo de sua jornada profissional contribuiu para a formação de muitos alunos, como professores, filósofos, médicos, bacharéis, farmacêuticos, dentre outros profissionais da área pública, bem como de artistas[43].

Como marcas do professor Sant'Anna, o jornalista José Júlio Silva, em "[...] Retratos da Alma"[44], fez uma homenagem póstuma a seu grande mestre no dia 25 de maio de 1957, em que seria o centenário da data do aniversário do educador, cujo título era: "Gratidão ao Mestre". No texto relata que: "[...] nesta data, se estivesse vivo, completaria 100 anos. O Professor Sant'Anna faleceu em 29 de novembro de 1947, com a idade de 90 anos".

Nesses relatos constam os serviços prestados do mestre nos quais José Júlio descreve: "Projetava nas aulas que ministrava, pela manhã, à tarde e à noite, fertilizando as esferas do pensamento". Outrossim, explicava que "ensinava alunos externos e internos, vindos de longínquas terras em busca do astro guia na trajetória almejada, para conquista de brilhantes triunfos"[45].

No que se refere à memória das características pessoais do mestre, José Júlio Silva declara que: "[...] a despeito do seu constante labor, o Professor Sant'Anna se mostrava sempre risonho, sempre disposto, dizendo-se infatigável no seu afan profícuo, não tendo solicitado uma licença no longo período de suas funções de professor do magistério primário" (ibid).

---

[42] Jornal O Cinzel Nº 22, p.02 de 15/02/1926. Tipografia Trindade
[43] Jornal O Cinzel Nº 22, p.02 de 15/02/1926. Tipografia Trindade
[44] Ver: Arakawa, Maria de Lourdes Pinto. As Minas do Rio de Contas. 1ª ed. Salvador- BA. (2006, p. 202) e em "Retratos da Alma", nome da 1ª Edição do Jornal em 1961 no Arquivo Público de Rio de Contas-BA.
[45] Ibidem. Arakawa, (2006, p. 202).

Por meio dos dados e relatos de memorialistas rio-contenses, o Internato Sant'Anna, atendia apenas "[...] alunos do sexo masculino"[46]; outro dado interessante descrito nos depoimentos é que: "[...] as datas cívicas eram comemoradas condignamente. Realizavam representações teatrais, onde os meninos desempenhavam papéis masculinos e femininos". Sendo que, o referido internato era sua residência e dos alunos internos; funcionava na rua Rodolfo Abreu e, posteriormente, foi transferido para o prédio onde atualmente é a Prefeitura Municipal de Rio de Contas.

Nos documentos de uma memória materializada no Arquivo Público de Rio de Contas, constata-se que as mulheres também tiveram acesso aos conhecimentos, como consta uma filha do professor Sant'Anna, a Senhorita Octávia Josphina de Sant'Anna.

Conforme o Jornal o Cinzel (1917, p.1)[47],

> as alumnas do sexo feminino regida pela digna professora Dona Maria Leonor Franco, tendo porém estado em 14 de maio a 12 do cadente mez, sob a direção da substituta, Senhorita Idália Pires Gottschall. Submettida a exame final, a alumna Celcídia Lopes Catu Ladeira, e a exames parciaes, as alumnas Octácia Josphina de Sant'anna. Clarice M. Souto, Ilda R. Souto e Dulce Lamego, foram approvados com distincção.

Outro aspecto que enfatizava a presença de mulheres na Educação em Rio de Contas foi uma matéria no Jornal O Cinzel[48] (1924, p.1). "Prestaram exames finaes na Escola Estadual do sexo feminino as distinctas allumnas Helita Gottschall, Thereza Guanaes, Brasília Trindade Cardoso e Bellanisia Lima, com distincção honrosa".

Esses dados revelam a presença masculina e feminina na educação de Rio de Contas e a relevância dos serviços prestados pelo Internato Sant'Anna e a Escola Estadual do sexo feminino na formação de Educadores.

No poema de Joanita Candançan e Silva expressa e confirma a presença de Otácia na educação rio-contense:

> A violeta era a Otácia
> Polida ao se expressar
> Muito embora retraída
> Não deixava de perfumar (Joanita C. E Silva).

[46] Ibidem. Arakawa, (2006, p. 203).
[47] Jornal O Cinzel Nº 11, p.01 de 30/11/1917. Tipografia Trindade.
[48] Jornal O Cinzel Nº 08, p.01 de 12/12/1924. Tipografia Trindade.

Quanto às disciplinas, eram ministradas aulas de Português, Aritmética, Geografia Geral e Pátria, História Universal, Filosofia, Geometria, Ciências, Francês, dentre outras como consta no Regimento Interno, além de um curso de dança e música.

b) Brasília Cardoso Trindade

O crisântemo popular
Brasília fazia lembrar
Flor muitíssimo procurada
Por sua pétala perfumada (C. E Silva).

Nascida em Rio de Contas no dia 08 de setembro de 1909, sendo filha do Senhor Godofredo Cardoso e de D. Maria Ilídia Trindade Cardoso. Brasília C. Trindade passou em "Rio de Contas" sua infância, bem como parte de sua juventude; precocemente buscou conhecimento, e por motivos desconhecidos, fora cursar a "Escola Normal" no município de Caetité.

A trajetória escolar não fora fácil, devido às dificuldades múltiplas existentes na época, questões financeiras, precariedade dos transportes, ensino tradicional e distanciamento da família; mas, apesar das limitações, em 1929, Trindade diplomou-se como professora e posteriormente regressou para o seio de sua família.

Figura 31: Foto da Turma Concluinte da Escola Normal de 1929

Fonte: Foto da Turma Concluinte da Escola Normal de 1929.
Arquivo: Família de Brasília Cardosdo Trindade.

Logo após torna-se professora diplomada, como era de costume na época; iniciou sua prática docente em um povoado, passando depois para uma Vila e mais tarde obteve, como prêmio, a transferência para lecionar na cidade.

Como a maioria das mulheres, Trindade constituiu família e foi uma mãe zelosa e exemplar, soube conciliar a maternidade com as responsabilidades de seu ofício; em continuidade a sua carreira no magistério, trabalhou vários anos na cidade de Piatã, regressando mais tarde para Rio de Contas onde exerceu funções de diretora escolar, delegada escolar residente e regente de classe; em todas estas funções procurou obter um bom desempenho, exprimindo o máximo de zelo pela causa abraçada.

No ano de 1959, no ato da inauguração do Ginásio Dr. Aloísio de Castro, Trindade, como consequência de seu satisfatório desempenho, nas funções já exercidas, logrou com êxito a função de diretora do referido estabelecimento. Como já era de se esperar, ela entregou-se com afinco pelo progresso e pela honra do nome do colégio local; além de ministrar aula em sala de nível primário, também assumiu a responsabilidade pela Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha, que funcionava no mesmo estabelecimento de ensino.

Trindade já havia se aposentado do ofício de professora primária, mas, apesar deste fato, continuou a se dividir entre a família e o colégio, pois possuía um grande sonho. Ela queria entregar para a comunidade a primeira turma de professores formados pela referida Escola Normal; mas, infelizmente, antes de ver concretizado seu grande sonho, fora acometida por uma moléstia grave que a enfraqueceu muito. Diante de suas limitações físicas, concluiu sua missão, assinando os diplomas dos formandos e então partiu para o plano superior.

Sua partida se deu em 23 de dezembro de 1965. Trindade deixou marcas de sua presença em todos os lugares onde estudou e trabalhou. A lembrança da grande mulher, mãe e amiga que foi permanece tatuada na mente e nos corações de todos que tiveram a oportunidade e o privilégio de desfrutar de sua agradável companhia.

7.7 TESTEMUNHAS E MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS E INTERSUBJETIVAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS EDUCADORAS EM RIO DE CONTAS

As transcrições em anexo foram feitas por meio das trajetórias das memórias sociais das educadoras e educadores e foram transcritas de acordo com os relatos das suas experiências sociais nas interações sociais na interface do “eu”, do “mim” com o outro generalizado na constituição da memória imagem *self*.

Nesse sentido, nessas trajetórias foi perceptível a memória imagem “*self*” ao enfatizarmos a sua essência cognitiva, presente através das reminiscências no diálogo internalizado de gestos significantes e reflexivos das educadoras e educadores rio-contenses.

Sendo que o self deve ser elucidado como marcos do processo social e do diálogo intersubjetivo do “Eu”, do “Mim” na constituição da memória imagem “*self*” a partir das experiências sociais.

Nessa perspectiva, confirma a concepção de Mead ao explicitar que a origem dos fundamentos do *self*, como dos pensamentos, são sociais, expressos pelas comunicações, por meio de um diálogo de gestos, num processo social ou no contexto da experiência social.

a) Dulcilídia Chaves Souto

Dulcilídia o miosótis
A mais rara das flores
Aparecendo por sua sorte
Atraindo grandes amores (Joanita C. e Silva).

Figura 32: Foto de Formatura de Dulcilídia Chaves Souto

Fonte: Foto de Formatura de Dulcilídia Chaves Souto.
Arquivo: Dulcilídia Chaves Souto.

Sou natural de Rio de Contas, nasci em 08 de novembro de 1930. Criei meus filhos dizendo estudem e trabalhem para conseguir vencer, todos são desbravadores como eu sou. Encarei o estudo como necessidade em virtude de minha condição social, vindo de uma família pobre (mesmo sendo pobres, nossos pais mandavam dinheiro para a gente pagar a pensão). Nas minhas reminiscências lembro que os 2 primeiros anos, íamos para Caetité estudar em um cavalo de meu pai, enfrentando 2 dias de viagens com parada em Brumado, ou no famoso “pau de arara” quando arranjávamos carona. Clarice me incentivou a ir para Caetité, éramos muito amigas. Em meio a tantas dificuldades, consegui terminar meus estudos. Já no terceiro ano, íamos à escola na carroceria do caminhão de Álvaro Dantas. Passei por tantas dificuldades para concluir minha formação, morando em casa de família

(muitas de minhas colegas moravam em casas de familiares ou em pensão para poder estudar), trabalhando lá. Inclusive, cheguei a morar numa casa de freiras. Naquela época, a mulher não tinha espaço na sociedade para ser independente, sem espaço na política, assim as únicas saídas eram ser babá, dona de casa e professora. Por essa razão, criei meus filhos pra trabalharem e serem independentes, falei para todos até os netos estudem e não tenha medo do trabalho, só assim vocês irão vencer.

Como eu não tinha condições, até para angariar fundos para minha formatura vendia rifas e sorteios, e saía vendendo a todos as pessoas que encontrava na rua, quem gostava de me comprar era Seu Bruno. Naquele tempo, ganhei alguns concursos de beleza, Rainha da Primavera por 2 vezes, Rainha dos estudantes e até fui a um circo de mantimento e ganhei o concurso. Recordo-me que, naquele tempo, tínhamos como lazer jogar vôlei, futebol americano. E com Dona Clarice (muito dedicada nos estudos) saia para ver o circo e conversar na praça. Ela foi quem continuamente me incentivava a estudar, além de me chamar atenção pelas coisas que eu fazia de errado no colégio, pois eu não apreciava aquela rigidez da escola, e algumas traquinagens se davam. Sempre fui uma garota muito levada, fazia muitas estripulias no colégio, às vezes ia para a Diretoria de Dr. Clóvis.

Estudei sempre em escola pública, onde os professores eram todos tradicionais. No processo de formação, tive alguns professores marcantes, Dona Celina que ministrava a disciplina Moral e Cívica (irmã de Anísio Teixeira), como professora era intransigente, não era acessível aos alunos; Dr. Clóvis era médico (era doutor por que era médico), ensinava higiene, puericultura e Educação sanitária; Dr. Ernane, que era formado em agricultura; Professor Antônio Meireles, ensinava português, pedagogia e didática. Lembro que quando ele chegava os alunos diziam “o linguiceiro já chegou”, os alunos ficavam fazendo brincadeiras em suas aulas. Já os professores que vinham da capital Salvador eram todos metidos, cheios de banca, pelo fato de sermos do interior.

Quando entrei, o colégio se chamava Escola Normal de Caetité, e eram necessários cinco anos para se formar. Antes de minha chegada à Escola Normal Rural de Caetité, o idioma ensinado era o latim, e quando cheguei para estudar a língua ensinada era o francês.

Outros professores que também foram marcantes: Dona Clara Alves, pelo fato de ser magérrima, antipática e não se interessava em fazer amizade com a turma. Eu gostava de ir à frente do quadro negro nas aulas dela e escrever “cadáver ambulante” e Maximiano dizia que ela era um “canhão antiaéreo”, por ser magra; Zilda Teixeira, que chegou a Caetité toda exibida, porque fez os cursos de aperfeiçoamentos em Salvador, era professora de trabalhos manuais, gostávamos de fazer bagunça nas aulas dela; Professor Adilberto Costa, que

ensinava ciências, nas suas aulas gostava sempre de discutir política com os alunos (PSD e ARENA); Dona Irany era professora de Educação Física. Outra professora que me deixou marcas foi Maria Conceição Ramos de português, super-catedrática, era uma boa professora, elaborando várias metodologias, com exercícios, provas orais, seus ensinamentos me ajudaram bastante no curso de admissão, pois tudo que a professora perguntava eu respondia, mostrando entendimento sobre o assunto.

Quase todos esses professores eram catedráticos (fizeram cursos aperfeiçoamento, especializações, tiveram uma formação, além do magistério, por exemplo), as aulas desses professores eram expositivas, mas eram objetivas, e nelas sempre fazíamos exercícios. O ensino naquela época se baseava mais na memorização (na base da decoreba, por isso ainda hoje sei e lembro-me das coisas que aprendi naquele tempo), quadro negro e giz, em que havia 5 provas mensais. Como não havia naquela época bibliotecas acessíveis, a gente fazia resumos para estudar, porque os professores falavam e escreviam rápido.

Fui professora do ginásio e do primário, sempre tive interesse em ajudar ao próximo, na época do colégio ajudava no aprendizado de minhas colegas. Como professora, gostava de auxiliar os alunos, fazendo amizades (para melhorar a convivência) e pegando no pé mesmo, sendo exigente na aprendizagem deles.

Na minha formação docente aprendi alguns saberes, que sempre foram voltados para aérea rural, sendo notável, por exemplo, colocar esterco nas plantações (coisa que com 80 anos ainda faço); na prática docente lecionei no primário, do 1º ao 5º ano, depois passei a ser Delegada Escolar, em que tomava conta de toda a documentação dos alunos.

Vale dizer que para ser professor era necessário passar no concurso. E os professores faziam os planos de aula, em que o planejamento era feito seguindo as orientações da Secretaria de Educação. Acredito que essa organização se torna salutar ao ordenamento do trabalho, no ordenamento de nós mesmos como profissionais e seres humanos. A desordenação leva ao caos, à quebra de objetivos, e a uma educação sem raízes fortes em que possa confiar o futuro de qualquer indivíduo ou povo.

7.7.1 Educandos da Escola Normal Dr. Basílio Justiniano da Rocha em Rio de Contas - BA e Professores Rio-contenses

Ao analisar as ações educativas por intermédio dos relatos das trajetórias educacionais e sociais dos educandos e educadores da Escola Normal Dr. Basílio Justiniano da Rocha em Rio de Contas, torna-se perceptível a abordagem da memória imagem self e a intersubjetiva que ocorre a partir das experiências sociais do sujeito, o que permite a reflexividade

intersubjetiva e certo nível de consciência no processo de autonomização do pensamento, como enfatiza Sant'Ana (2005) de "significar e ressignificar as palavras e as coisas" no processo interativo.

Em alguns testemunhos, em anexo, observam-se também os gestos significantes a partir das experiências sociais intersubjetivas e que marcaram a trajetória desses educadores e características de superação das dificuldades no olhar mnemônico na constituição da identidade social.

a) Iraci Silva Barbosa Trindade

Iraci com suas risadas,
A alegria do "Abril Despedaçado"
Surpreende a todos por socializar
O Brasil todo desencantado por
Suas mazelas sociais vivenciadas.
(Shirlene S. Mafra Medeiros)

Figura 33: Foto de Iraci Barbosa Trindade

Fonte: Foto de Iraci Barbosa Trindade.
Arquivo: Autora.

Ingressei na escola particular aos 5 anos, e lá tive dificuldade no alfabeto. Quando ia fazer a atividade de destacamento das letras no papelão, pois não tinha caderno, era um terror para mim... Lembro-me de que sofri demais no início da cartilha. Quando chegava o momento de ler, não acertava, atropelava as sílabas, e as reações ao meu redor se resumiam a risos e reprovações. O pior era o castigo seguinte, a tortura meia hora de joelho, suficiente para deixar essas marcas na minha infância.

Aos 7 anos, minha mãe me matriculou na Escola Barão de Macaúbas. Daí para frente mudei o ritmo de aprendizagem. Na 1ª série – Clotilde Souto, 2ª Maria Mercedes, o marido dela, na época, era inspetor das escolas, 3ª ano D. Guiomar Trindade essa foi um terror, 4º D.

Clarice Conceição Mafra, muito paciente, 5º ano, D. Edna Rocha da Cunha, esposa do juiz de direito da comarca de Rio de Contas, etc.

A minha infância difícil apenas predizia minha luta. Negra e pobre, metida a estudar, a ser professora, era algo inaceitável. E logo eu saberia disso, o que exigia de mim muito mais.

Comecei na Barra e Bananal distrito de Rio de Contas, povo de origem humilde, comunidade negra de quilombolas e percorria 18 quilômetros, a cavalo ou jegue e muitas vezes a pé, arrancava lenha para fazer merenda, mesmo pelo pouco saber fui respeitada.

Na vida, tive quem torceu o nariz para mim, que eu na época, nem compreendia as razões, mas hoje sei que o ser humano tem razões e exclusão muito vergonhosas, mas também tive quem me ajudou, no caso Antonieta Souto que me conseguiu contrato de professora. Doze anos depois fui nomeada, mas sei que partiu desses alguns a crença em mim.

Lembro que vim do Bananal para Rio de Contas em março 1983 por intermédio de Jaci.

O fato que me marcou de modo decisivo, pois precisei ser mais forte foi quando consegui o posto de vice-diretora e fui escancaradamente repudiada por questões já suscitadas na minha infância. Assim, o marco de primeira pessoa negra a assumir esse cargo teve outro sabor no momento.

Mas agruras persistiram ao longo de toda a minha vontade de reafirmar-me, sendo colocada pra ensinar crianças especiais no Barão Macaúbas. Éramos 9, eu e 8 alunos (entre surdos, mudos, deficientes físicos, um que dava ataque epilético) e eu sem saber trabalhar, pensei vou dar amor e o pouco que sei, não foi fácil. No princípio pensei, foi perseguição, mas aprendi com essa lição. E a dose de paciência e boa vontade tinha que ser triplicada. E eu era valente, amava tanto esses alunos, pois a partir daí vi a oportunidade de mostrar serviço.

Noutro expediente, tinha que ajudar na minha outra atividade, ajudar meu marido, com os doces para vender, e para isso tínhamos que apanhar lenha, pegar coco, umbu para fazer doces e cocadas, mas que traziam todas os azedumes de uma vida sem descanso. Logo à noite, punha-me a planejar as aulas. Tudo era dificuldade, vida de negro, de mulher era difícil e principalmente quando seu desejo era ser professora.

Em Rio de Contas, tinha a Associação que era o clube dos negros e Clube Rio-contense que era dos brancos, mais tinha só uma família negra que podia entrar, o gesto de olhar de discriminação, quando lembro dá vontade de chorar. O pior minha filha, o refúgio poderia ser na Igreja, mas lá tinha também as partes divididas de brancos e negros. Certa vez, cheguei na igreja, ajoelhei para rezar, chegou uma senhora branca, dona do banco disse: “saia eu quero sentar”, aquele olhar e gesto repudiante transformou meu ser, eu disse “vou vencer”.

Mas graças a Deus, o tempo passa e muda as coisas. Hoje sei que a frase que sempre repetia comigo mesma nos momentos de aflição “assim como tu venceu, eu vencerei” é uma verdade. Essa frase me iluminava, me fazia prosseguir e agora ver-me aposentada, com minha casinha consertada é uma felicidade. E as tristezas servem para gente valorizar os momentos de alegria. E meu maior, meu êxtase foi a participação no filme “Abril Despedaçado”, de Walter Salles, sai na Rede Globo. E em todas as minhas conversas exponho essa façanha como meu maior feito, minha subida à montanha, e não me canso de esmiuçar os detalhes do meu orgulho, a repetição das cenas, o doce sabor de dizer: fiz parte dele. Uma consagração. E a história traz muito de mim, pois a educação pode transformar vidas, e a violência é uma consequência da falta dela. Sofri violência por meio do racismo, mas encontrei na educação a arma de luta. Talvez por isso me identifico tanto com esse filme.

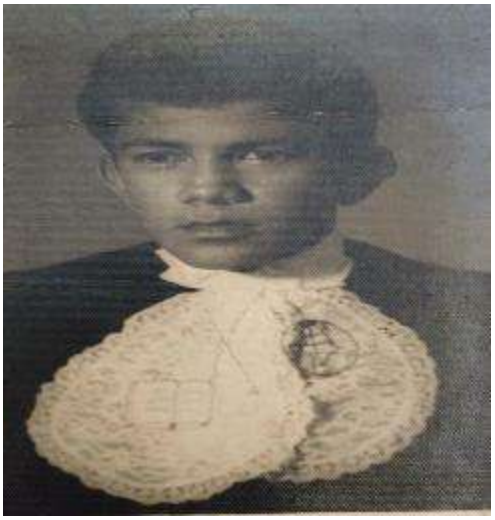
7.7.2 Testemunhos de Ex-Alunos de Rio de Contas: um olhar mnemônico da Identidade Social dos papéis sociais apreendidos nas escolas de Rio de Contas

O olhar mnemônico do mim tornou-se imprescindível na tese, por compreender a relevância da percepção do outro sobre as educadoras e educadores de Rio de Contas no exercício de seus papéis sociais pelo reconhecimento social formativo, descritos no anexo da tese.

a) Nilton Ramos Dantas Santos

Nilton um rio-contense
Conquistou um jardim de surpresas
Sofreu, mas conseguiu mostrar a sua braveza
Numa terra de belezas, de encantos mil
Que esconde nas suas entranhas
Os desafios do Brasil (Shirlene S. Mafra Medeiros)

Figura 34: Foto de Nilton Ramos Dantas Santos



Fonte: Foto de Nilton Ramos Dantas Santos.
Arquivo: Nilton Ramos Dantas Santos.

Eu, Nilton Ramos Dantas Santos, nasci na cidade de Rio de Contas, alto sertão baiano (Chapada Diamantina). Filho de Flávio Antonio dos Santos e de Floripes Ramos Dantas Santos, conhecida como "Tudinha", ambos, os meus pais, artífices. Ele ferreiro, ela no ramo de artefatos de couro.

Guardo na lembrança minha de primeira professora: Otácia Santana, era a elegância em pessoa, esbelta, altiva, definia a postura de uma professora que à época todos esperavam. Com ela aprendi as primeiras lições do ABC e da CARTILHA. Guardo também o nome do meu colégio: Escolas Reunidas Barão de Macaúbas. O prédio era semelhante aos prédios dos colégios estampados nas capas de caderno, enfim, muito bonito.

Neste mesmo colégio, mais tarde, não me recordo em que séries fui transferido para sala da professora Guiomar Trindade cuja característica de suas aulas era a sabatina. O aluno tinha que saber a matéria e também prestar atenção na próxima pergunta que poderia ser sua vez. Muito exigente, mas sabia dar o tempero para a aula se tornar menos entediante. Tudo isso aos olhos atento do inspetor professor Gerson Prisco Viana. Austero, nada passava despercebido e essas ações refletiram na minha vida.

Uma nova etapa estava por vir: a inauguração do Ginásio Dr. Aloísio de Castro, justamente quando já havia terminado o primário. Passei no exame de admissão e tive o orgulho de fazer parte da primeira turma de estudantes daquele estabelecimento de ensino. Tudo era diferente, enquanto no primário tínhamos um professor para todas as matérias, no ginásio, no 1º ano havia 13 matérias, um professor para cada uma delas.

Lembro-me de Dona Brasília que acumulava a função de diretora do Ginásio com a de professora de português. Se não me engano com a diretoria também do grupo Escolar Barão de Macaúbas; Matemática ficou a cargo de Dona Guiomar Trindade, remanescente da escola primária; Francês, com a professora Mirian Viana Silva; História Geral e Historia do Brasil com tia Clarice; Geografia Geral e Geografia do Brasil com a professora Dulcilídia G. Chaves; Trabalhos Manuais com Sefarina Teixeira; Canto Orfeônico com Edna Santos; Latim com Joanita Candançã Silva; Educação Física com Marina Ramos Pinto, aprendizagens jamais esquecidas, contribuíram para as minhas conquistas profissionais. As matérias: Inglês, "Ciências" e Desenho não me lembro dos professores, O inspetor do Ginásio era Osvaldo Rodolfo Abreu.

Lembro-me de figuras que fizeram história em Rio de Contas: Os Srs. Antônio Trindade, e José Júlio Silva, que exerciam a atividade de rábula, advogado sem formação acadêmica, como resolvia as questões jurídicas, pelo reconhecimento social e marcaram a minha trajetória profissional.

Lembro-me, ainda, de que José Julio Silva, além de rábula, tinha uma tipografia que imprimia panfletos e um jornal que não chegou a ser periódico, mas quando havia uma notícia interessante todos sabiam, através dele. com riquezas de detalhe.

Quando contava dezesseis anos de idade foi incentivado pelo cacheiro viajante Nelson Ramos Villar a deixar sua cidade natal rumo ao Rio de Janeiro. Nelson via no menino de, apenas, 16 anos de idade, um futuro que sua cidade pequena, sem recursos, não lhe oferecia.

Era aquele menino, interessado em tudo que se propunha a fazer. Diferente dos outros, ainda naquela idade, já tinha intimidade com a música. Aos 12 anos de idade participava como integrante da filarmônica local, organizada pelo maestro da Lira dos Artistas, Juvenal Cândido de Oliveira, mais tarde dirigida pelo novo maestro Esaú Pinto.

Em casa, ajudava alternativamente sua mãe e seu pai nos ofícios de cada um. Um dia, comprou uma máquina de cortar cabelo, uma tesoura e uma navalha e intitulou-se barbeiro. Logo, logo, usando um pequeno espaço da "venda" do pai, ganhou uma freguesia assustadora, sendo a maioria a meninada. O preço baixo do corte de cabelo era a atração maior. Ganhou alguns trocados quando a rapaziada do ginásio decidiu pelar a cabeça.

No Rio de Janeiro a situação não mudou muito, continuou no trabalho sem desonra. Depois de ter trabalhado como entregador numa loja de móveis, lugar onde suava a camisa entregando móveis na cabeça, passou a ser escriturário de uma empresa de ônibus, para em seguida assentar praça no exército brasileiro como membro da Força Interamericana de Paz na República Dominicana, durante o período de fevereiro de 1965 a janeiro de 1966.

Ao retornar do serviço militar, chegou a dirigir um escritório de contabilidade, na cidade de São João de Meriti, Estado do Rio de Janeiro, três anos, sem qualquer formação profissional. Concomitantemente, fez o Curso Científico no Colégio Republicano.

Em 1969 participou do concurso para Oficial de Justiça, no antigo Estado do Rio de Janeiro, tendo sido aprovado em *segundo lugar* entre cerca de 1.200 candidatos. Aos trinta e dois anos de idade resolveu estudar Direito.

Bacharelou-se pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RJ), depois de ter conseguido uma bolsa de estudo. Antes de terminar o curso conheceu sua atual esposa, Rita de Cássia, com quem casou-se em 1978, tendo como frutos do casamento duas filhas: Viviane e Flávia Clemente Dantas Santos. Depois de estudar durante 4 anos, aos 45 anos de idade foi aprovado no Concurso da Magistratura do Rio de Janeiro, em 8º lugar do total de 1.350 candidatos e 17 aprovados. Na época, prestou concurso para Magistratura de Minas Gerais, Espírito Santo, preferindo o Rio de Janeiro por motivos familiares. Nilton era gago, não dava continuidade aos concursos para Promotor de Justiça e da Defensoria Pública, apesar de ter passado nas provas preliminares, por medo de ser reprovado na prova de tribuna, no entanto, na prova oral da Magistratura do Rio de Janeiro a gagueira acabou. Mas, a impetuosidade de Nilton não teve limites apenas na Magistratura. Considerado juiz pé-de-boi (aquele que trabalha e é pau para toda obra), foi designado para as Varas mais complicadas, como por exemplo, a 1ª Vara de Família de Bangu, com mais de 17.000 processos em andamento, onde chegou a presidir cerca de 30 audiências por dia e proferir cerca de 650 sentenças num bimestre. Escreveu vários livros sobre Direito com o selo da Editora Forense. Os livros Petição Inicial (Teoria e Técnica), Petição de Resposta do Réu (Teoria e Técnica), Petição de Recurso (Técnica e Teoria), Manual do Juizado Especial Criminal, Alimentos, a defesa e a liberdade do réu no processo penal (passo a passo) e a Defesa dos Direitos do Consumidor nas relações individuais são frutos do trabalho de dedicado à magistratura e com a finalidade de levar ao leitor a visão simplista do direito. Escreveu mais dois livros: Marcas de uma Crendice (editora Guapi) e Melopeia (Editora Multifoco), o primeiro, histórias de vida e o segundo, ficção. Aposentou-se como titular da 2ª Vara de Família de Bangu, onde implantou o Juizado Informal, composto por advogados indicados pela OAB, que deu certo. Foi considerada a nova Bangu, em tudo parecido como o primeiro mundo. O processo, em média, encerrava entre sessenta a noventa dias. Alguns atos da parte, verbais, (diante do balcão) eram certificados pelo escrevente e despachado, em seguida. Na ativa, dividia a atividade da Magistratura como Diretor da Sede Campestre da Associação dos Magistrados do Rio de

Janeiro, professor de Direito do UNIVERSUS, cursos preparatórios para concursos em Jacarepaguá e da Universidade Veiga de Almeida.

Ainda hoje é colaborador da Coluna Doutrina do Direito, coluna no jornal local Destaque de Jacarepaguá.

Nilton, aposentado, hoje conta com 70 anos de idade, com suas ocupações primordialmente direcionada ao lúdico.

7.8 CONSIDERAÇÕES DOS TESTEMUNHOS E DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DAS EDUCADORAS E EDUCADORES E SEUS EX-ALUNOS DA CÁTEDRA RIO-CONTENSE

Ao analisar os testemunhos e as trajetórias das experiências sociais vividas pelas educadoras e educadores de Rio de Contas e Caetité, percebe-se a memória social desenvolvida nos marcos sociais da memória, repletas de alegrias, repúdios, resiliência que através das experiências sociais, nas interações sociais o exercício de diversos papéis sociais, a reflexividade e o nível de realização pessoal e social pela conquista da formação social do sujeito no processo de constituição do *self*, expresso nas ações sociais dos docentes na cátedra e na universidade da vida.

Assim, as memórias experiências nas reminiscências foram expressas por meio dos testemunhos, (auto) biografias de uma memória conservada, a partir de Mead, do processo de evocação das experiências sociais incorporadas, de Platão e Paul Ricoeur pela capacidade da memória, de tornar presente uma coisa ausente.

Nesse sentido a memória biográfica que para Mead torna-se salutar rememorar “como a fase da experiência que é peculiar a si mesma”, os gestos significantes são expressos através da linguagem, socializada através da técnica biográfica, proferida através da memória escrita das experiências vividas pelo indivíduo, nos grupos sociais, e pelos testemunhos dos papéis sociais exercidos na prática social.

As biografias e as autobiografias representam uma forma de socializar a memória para além da história e possibilitaram uma diversidade de relatos biográficos que nos fazem rever a totalidade da memória social da educação rio-contense, pois serviram de base para um olhar mnemônico do “eu”, do “mim” no processo de interação social com o outro generalizado, objetiva, subjetiva e intersubjetivamente construída nas relações sociais nas décadas de 1920 a 1960.

8 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

8.1 A FORMAÇÃO SOCIAL DOS SABERES DOCENTES E IDENTIDADE SOCIAL: MEMÓRIA E SABERES EXPERIENCIAIS

Os dados abaixo comprovam a perspectiva da memória antevisão enfatizada por Mead, pela capacidade de evocação através das reminiscências, na nossa compreensão, dos conhecimentos e saberes informativos adquiridos na trajetória formativa dos docentes. Sendo que, ao questionar os saberes docentes adquiridos no processo formativo, de conhecimentos das experiências sociais no olhar "para si", para o "outro", ou "para além do objeto de saberes cognitivos", os dados revelam a memória antevisão.

Para melhor compreensão dos dados abaixo relacionados, essa memória refere-se à aptidão do sujeito de evocação através das reminiscências das experiências sociais, o uso da inteligência para compreender os sentidos e significados do objeto, admitindo ao indivíduo a potencialidade de resolução dos problemas atuais e suas implicações futuras, relacionadas as suas experiências sociais positivas ou negativas.

Relatar sobre a memória dos educadores e educadoras, no que se refere aos saberes adquiridos na formação docente, os dados revelam 17% dos saberes pedagógicos, sendo 25% de saberes matemáticos; 08 % de saberes atitudinais, 17% de Língua Portuguesa, 17% de ciências sociais; 08% de ciências naturais, 08% de lições de vida, 17% de educação de valores e 30% de saberes experienciais. As oscilações nos percentuais dessa categoria analítica referem-se a perguntas abertas com mais de uma resposta, mas, ao mesmo tempo, evidencia os saberes experienciais, rememorados da memória como antevisão.

Os conteúdos nos quais os educadores tiveram dificuldades em aprender em sala de aula foram: 25% tinham dificuldades em Português, porque o professor tinha problema com dislexia; mas, mesmo assim, era muito exigente e cobrava dos estudantes um português impecável. Quanto à disciplina de história, 8% das educadoras expressaram dificuldades em memorizar fatos e datas; 17% apresentaram a disciplina de geografia; 25% revelaram que sentiram problemas com os aspectos pedagógicos; 25% de matemática em virtude dos cálculos e da quantidade de fórmulas que teriam de assimilar; 17% nas áreas de ciências físicas e biológicas. O professor obrigou a estudante, por perseguições políticas, a memorizar todos os ossos do corpo humano e identificá-los em um esqueleto. Com isso, a educadora, através da reflexividade e determinação, conseguiu vencer os obstáculos, posteriormente esse ato possibilitou uma atitude (posição interior) em se tornar professora de ciências.

Esses dados possibilitaram mediante o uso da inteligência cognitiva nas experiências sociais positivas e negativas de compreensão dos sentidos e significados do objeto, pela capacidade de solução dos problemas surgidos em sala de aula, superados nas ações sociais do indivíduo.

Nesses questionamentos, contatou-se também outra característica correlacionada com a formação social do sujeito, na nossa compreensão da perspectiva meadiana da memória imagem: Como o outro me vê? Qual a imagem mnemônica do "mim"?

A partir desses enfoques, a memória imagem do "mim" surgiu da análise da visão do "outro" sobre "si mesmo", por intermédio de um diálogo interno consigo mesmo, em que foram perceptíveis as atitudes do "outro generalizado". Nesse sentido, pode-se perceber nos dados, o "mim" compreendido também como um conjunto organizado das atitudes dos outros, que o próprio indivíduo assume em seus papéis sociais confirmados no campo empírico da pesquisa.

Na análise da prática pedagógica dos professores de Caetité e Rio de Contas, consta-se que 58% eram tradicionais, 08% eram democráticos e 16% autoritários e antidemocráticos; 18% eram exigentes e muito conteudistas.

Ao analisar a conduta social dos docentes, na ação educativa no processo formativo, foi observado através dos dados que a maioria dos educadores, no exercício dos papéis sociais, prevalecem as ações incorporadas por um ato tradicionalista, conteudista, autocrático, sendo que apenas uma minoria desenvolve uma ação democrática.

Ao analisar esses indicadores, percebe-se por meio da ação educativa uma prática pedagógica tradicionalista, autocrática, enciclopedista, pois ao enfatizar sobre a democracia, Mead explicita que a atitude democrática, depende do tipo do *self* que é desenvolvido nas relações sociais. Entretanto, a ação democrática poderia ser expressa no reconhecimento dos direitos e deveres do outro na edificação de uma sociedade cidadã.

Nesse contexto, para Mead, a sociedade democrática pode ser expressa mediante a linguagem; na nossa incursão, rememorada nos grupos, dos gestos significantes, das atitudes sociais de respeito à dignidade humana do outro generalizado, em que subiste os interesses sociais em detrimento aos individuais.

Nas reminiscências das educadoras e educadores, no processo de interação social nas escolas no processo formativo, um dos dados interessantes enfatizados na pesquisa dos ex-alunos da Escola Normal de Caetité foram os gestos significantes, expressos através da linguagem e pela satisfação de relembrar dos melhores professores e seus legados, os educadores reconheceram e escolheram para homenageá-los, destacando: a Prof.ª Irani Pubio

de Castro com 42%; Prof.ª Celina Rodrigues com 25%; Helena Lima com 33%; o Prof. Alfredo José da Silva, Maria Conceição Ramos com 33%; Dr. Clóvis Moreira da Cunha com 17%; Aída Moreira Silveira com 17% e Hieront Batista Neves foi destacado por 25% dos educadores.

Na década de 1960 os educadores que estudaram em Rio de Contas conheceram muitos professores que lhes foram apresentados, mas não com a mesma expressividade dos mestres da Escola Normal de Caetité, pois esses outros educadores relataram alguns nomes: 17% relataram o nome de Esaú Pinto e Edna Santos com 25%; Dulcilídia Chaves Souto com 17%; Clarice C. Santos 25% e Maria de Lourdes Souto com 16%.

Ao enfatizar sobre as características dos melhores professores, explicaram que 25% dos educadores da Escola Normal de Caetité sabiam os conteúdos, pois eram intelectuais, formados, capacitados; enquanto que 17% relataram que eram competentes e responsáveis; 08% declararam que havia muito respeito a todos; 17% tinham experiências profissionais; 17% auxiliavam nas dificuldades de aprendizagens dos estudantes; 33 % eram disciplinadores e rígidos; 42% eram exigentes nas aprendizagens e 08% eram carinhosos.

Para Mead, no processo de interação social, a questão fundamental da mediação é a ação. Sendo que, por sua vez, o mundo é constituído pela percepção e ações dos indivíduos. O espírito ou a mente, o pensamento é a sucessão das ações e estados de consciência do indivíduo. Assim, muitos hábitos educativos podem ser entendidos como uma mediação entre a razão e o ato, sem reflexão da ação.

Nesse sentido, percebem-se nessas questões apresentadas algumas experiências da memória hábito, desenvolvida em muitas práticas educativas em que Mead explica que as ações habituais, nos movimentos no mundo não nos levam a pensar ou refletir, muitas vezes são aprendizagens das experiências sensoriais. Esses aspectos, a nossa volta podem existir na nossa experiência, sem ocupar um lugar em relação com o self.

No que se refere às lições apreendidas na Universidade da Vida - UV os dados revelam uma memória incorporada na escola da vida, o que reflete uma interconexão entre os educadores e sua memória social no processo de autoidentificação construído nos marcos sociais.

Na formação profissional, quando foi questionado sobre os saberes e abordagens teóricas que contribuíram para a prática docente dos professores, no exercício da missão educativa, 25% ressaltaram que foram os saberes conceituais; 8% expuseram os saberes crítico-contextuais; 17% manifestaram os saberes pedagógicos; 25% relataram sobre os saberes experienciais e 25% os saberes disciplinares.

Nessa perspectiva, tornam-se implícitas a memória e ação social no processo educativo nas experiências vivenciais na formação pelas concepções pedagógicas e filosóficas, que podem ser definidas e ou redefinidas de acordo com a identificação do docente na formação e na ação educativa na cátedra. Rememorando as bases da perspectiva meadiana, em que a ação de cada indivíduo teria sentido a partir da ação do outro generalizado.

8.2 MEMÓRIA E RESILIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - MEMÓRIAS EXPERIENCIAIS E SONHOS PROFISSIONAIS

Por meio das memórias sociais dos docentes, expressas nas trajetórias de vida e nos questionários, percebe-se que a memória experiencial no processo formativo recebe características de memória imagem intersubjetiva, resiliência de marcas da memória experiencial formativa de alegrias, repúdios e aprendizagens, expressos através dos gestos significantes e pela linguagem, superada com as conquistas sociais.

A memória e a formação profissional na Escola Normal de Caetité e em Rio de Contas mostram os docentes relatando que 75% ingressaram na educação na década de 1950 e 25% na década de 1960.

No que se refere aos sonhos profissionais, os educadores evidenciaram que 50% ansiavam ser professores; 17% revelaram que não gostariam de ser docentes e os outros 8% aspiravam fazer medicina. Esses sonhos form interrompidos pelas condições sociais, políticas e econômicas.

8.3 ELEMENTOS DECISIVOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os elementos primordiais decisivos, no processo formativo, foram as experiências sociais rememoradas intersubjetivamente, a linguagem, os gestos significantes desenvolvidos nas interações sociais de aprendizagens adquiridas nos marcos sociais da memória na universidade da vida em espaços educativos e na convivência nos grupos sociais, sendo a memória, como enfatiza Mead, um elemento essencial para a constituição do self.

Quanto à oportunidade de instruir-se, 67% alegaram a oportunidade de estudar. Mesmo andando a cavalo, de carro “pau de arara”, conseguiram ingressar à Escola, estudar em outro município, na cidade de Caetité, enquanto que os outros 33% fizeram seus estudos em Rio de Contas. Almejavam ter dado continuidade aos estudos, ingressar na universidade; mas, mesmo assim, o CADES foi fundamental para a prática profissional.

Os maiores incentivadores do processo formativo foram: 83% confirmaram que a família foi fundamental como mecanismo de proteção para sua carreira profissional; 25% foram estimulados pelos professores e colegas; 8% por políticas de incentivos do Estado e 17% pela fé e determinação.

A despeito do que seja um professor catedrático, 84% evidenciaram que sim; 8% responderam que não; e 8% tiveram dúvidas e preferiram anular-se na resposta. Para esses educadores, os professores catedráticos eram aqueles que tinham o reconhecimento social, os que assumiam uma cadeira na cátedra, eram intelectuais e principalmente autodidatas.

Ao relatarem sobre os desafios contemporâneos da prática como professores, 17% relataram as dificuldades com relação aos conteúdos, mas superaram estudando e ministravam as aulas com sabedoria e competência; 17% ratificaram problemas disciplinares; 17% revelaram as questões salariais; 24% a desvalorização dos professores atualmente, porque não fazem mais parte da cátedra e perderam sua identidade profissional ; 17% relataram a sociedade do conhecimento e da informação e 8% os aspectos didáticos.

Assim, torna-se salutar rememorar as afirmativas de Philipp (1996, p.105) ao elucidar que mediante as ações comuns dos sujeitos, do agir comunicativo precisam de um sistema de significados intersubjetivamente reconhecido, que permita a transmissão de sentido perceptível e compreensivel, nas ações comuns; os sujeitos criam ao mesmo tempo um elemento do agir ou atuar comunicativos, um sistema de sentidos e significados intersubjetivos.

Portanto, Philipp (1996,106) explica que esses significados intersubjetivos entre os seres humanos são expressos por símbolos no agir comunicativo, no processo de interação social, e pelos gestos significantes definidores das ações sociais pelas escolhas intersubjetivas.

8.4 DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL COMO PROFESSORA E PROFESSOR: MEMÓRIA DA AÇÃO EDUCATIVA

Quanto à memória na práxis educativa, os educadores de Caetité e Rio de Contas elucidaram que fizeram uso dos saberes da formação na prática docente ou no exercício da profissão, sendo que 75% descreveram que sim, enquanto que 17% destacaram que não aproveitaram esses conhecimentos e 8% raramente.

No que se refere aos questionamentos do processo formativo em instituições públicas, privadas e filantrópicas, os dados coletados constatam que 83% desses educadores estudaram em instituições públicas, e 17% em instituições privadas e conveniadas com o Estado.

Os educadores de Caetité e Rio de Contas responderam que 100% instruíram-se em Grupos Escolares; 75% estudaram na Escola Normal de Caetité e Rio de Contas, e 25% no Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência; 58% fizeram o CADES e 8% concluíram a Universidades com Licenciatura Plena, e 36% foram graduados com o Diploma de Professor Primário.

Quanto à formação dos professores da Escola Normal de Caetité e de Rio de Contas, 83% enfatizaram que estavam preparados e 17% disseram que não, pois sabiam os conteúdos, mas não tinham didática, sendo que a área de formação era muito diversifica: médicos, advogados, agrônomos, dentre outros, que tinham dificuldades em ministrar as aulas.

Assim, ao serem investigados aspectos relativos às contribuições do processo formativo para (re) construção da identidade social, 83% dos sujeitos expuseram que sim e 17% responderam que não.

Ao relembrar a formação social do sujeito nas perspectivas meadianas e philippianas da educação no Interacionismo simbólico e a memória aqui, entendida como um construto social na formação do sujeito, no exercício dos papéis sociais foi confirmada através das pesquisas e categorias analíticas.

Ao refletir sobre a memória na ação social no processo educativo e formativo, foi perceptível que as interações sociais do indivíduo contribuíram para a construção da dinamicidade de sua identidade social, na interação do “eu”, do “mim”, do outro generalizado na constituição do self a partir do exercício dos papéis sociais.

8.5 DILEMAS E RISCOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E REALIDADE: MEMÓRIA E RESILIÊNCIA - FATORES DE RISCOS DA FORMAÇÃO

Nesse aspecto da pesquisa, foi observada a memória resiliente pelo poder de superação das educadoras e educadores no processo formativo e da relevância da superação das memórias episódicas de experiências sociais traumáticas, que transformaram em persistências das imagens mnemônicas de eventos tristes em lutas por reconhecimento social formativo.

Quanto às dificuldades enfrentadas na formação profissional, os docentes demonstraram problemas educacionais sérios no Século XXI: 25% descreveram a desvalorização financeira do professor; 33% revelaram a desobediência e a falta de atenção dos alunos, pois não sabem mais escrever, ler e operacionalizar; 17% relataram as dificuldades dos avanços tecnológicos e pouco conhecimento na sua operacionalização e 25% falaram da falta de apoio dos pais e do Estado quanto à adesão à causa da educação, pois nos

Estados Unidos, na Europa e no Japão os professores são respeitados e valorizados; no Brasil, são chicoteados e massacrados.

Sobre os aspectos que caracterizam a resiliência na superação das dificuldades ou situações adversas no processo de formação profissional, os educadores enfatizaram o apoio da família com 33%; 8% pelo apoio dos colegas educadores e profissionais de educação e 59% evidenciaram a determinação e o autodidatismo.

Assim, nessa análise, percebem-se os marcos sociais da memória vivenciados pela família e pelos grupos sociais de pertença, o alicerce de superação como mecanismos de proteção para continuar a luta pelos saberes como forma de conquista emancipatória em uma educação interdependente construída na memória experiencial que envolve os papéis sociais desenvolvidos no processo formativo e na cátedra, utilizados nesse aspecto da memória que tem como base de discussão Mead e Philipp.

Nesse sentido, constata-se que através das concepções de Mead e Philipp, das experiências sociais de assumir a perspectiva do outro generalizado, de decidir os distintos papéis sociais, o sujeito é capaz de desenvolver identidade e reflexividade, capacidades do indivíduo que se constitui de forma intersubjetiva ao longo do processo, em que o sujeito assume a perspectiva do outro generalizado, de forma ativa como atua a nível pessoal.

Reforçando, ou rememorando as concepções meadianas, que o processo formativo do indivíduo inicia desde a infância, através da convivência nos grupos sociais de pertença nas instituições sociais (família, escola, igreja, movimentos sociais e comunitários etc), o indivíduo constitui de forma intersubjetiva ao longo de sua vida assume os papéis sociais na construção e reconstrução de sua identidade como um construto social.

Assim sendo, o corpo, como tal, não é um self. Torna-se um self somente quando é desenvolvida a mente, no contexto da experiência social.

8.6 RELEVÂNCIA DE OUTRAS PESSOAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL COMO EDUCADORAS E EDUCADORES

Ao analisar a relevância de outras pessoas no processo formativo para a constituição da identidade social, a partir dos estudos da memória experiencial, comunicativa e os gestos significantes, foram essenciais para entender a educação como ação educativa, que envolve mediação, valores e princípios formativos incorporados pelo sujeito no processo de interação social nos grupos de pertença, nos marcos sociais da memória.

Nessa perspectiva, esse item da pesquisa assegura as afirmações meadianas do gesto, ao explicar que a função do gesto é tornar possível ajustamentos entre indivíduos implicados

num determinado ato social, com referência ao objeto. Sendo que o gesto significante ou o símbolo significante garantem facilidades muito maiores de ajustamentos e de reajustamentos do que o gesto não significante, porque provoca no outro a mesma sensação em relação consigo mesmo, o self.

Entretanto, para Mead, vale salientar, mais uma vez, que a aceitação da atitude do outro pela mente ou pela conduta de um, é a responsável pela gênese e existência dos símbolos e gestos significantes, como também da gênese e existência da mente ou consciência.

A memória experiencial nas interações sociais na universidade da vida contribuiu para a (re) construção da identidade social do sujeito, através da memória indenitária na universidade da vida de lugares que marcaram a sua trajetória experiencial pessoal e social, as pessoas que serviram de base para a formação do educador, bem como seus legados e filosofias de vida, selecionados nas escolhas do indivíduo.

Na amostra dos dados, percebe-se a relevância dos aspectos de aprendizagens vivenciados pelos educadores e educadoras de Caetité e Rio de Contas no processo de (re) construção de suas identidades sociais na universidade da vida, sendo que a família teve nessa análise um papel primordial para a constituição da identidade social do indivíduo, em seguida o processo educativo, os grupos sociais de pertença nas interações sociais pelas aprendizagens incorporadas na constituição do self.

8.7 MEMÓRIA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Quanto às considerações da formação docente, as educadoras e os educadores expuseram que havia necessidade de valorização profissional para não extinguir a profissão docente. Essa conquista deveria ser através do apoio do Estado e da sociedade civil para (re) construção de uma educação com formação de valores, que priorizasse os aspectos históricos, culturais e sociais construídos nos grupos formativos: família, escola, instituições públicas, privadas, religiosas para formarem seres mais educados e sábios.

Assim, conclui-se que a relevância do nosso entendimento da perspectiva meadiana em que memória e Identidade Social *Self* pode ser considerada como memória intersubjetiva, de imagens (re) construídas; um elemento presente no *self*, que atualiza as experiências vividas nas interações sociais para formação da identidade social *self* do “Eu, mim e Sociedade” com o outro generalizado, podendo ser entendida também como uma “memória social *self*” de autoconsciência e não pode ser dissociada da identidade.

Essa “memória social self” ocorre através de um diálogo internalizado do sujeito com o outro generalizado no processo de formação da identidade social, cuja construção dar-se-á por reminiscências e com as experiências intersubjetivas.

9 RESULTADOS E PERSPECTIVAS FINAIS E COMPROVAÇÕES DAS HIPÓTESES

O nosso artesanato intelectual ou olhar mnemônico da tríade indissociável das categorias analíticas da tese "Memória, Identidade e Formação" construídas a partir das experiências sociais nas interações sociais da trilogia do "eu", do "mim", com o outro generalizado, para a constituição do self, enfatizado por Halbachws, Mead e Philipp como construto social.

Assim, no processo de construção da tese, as imagens mnemônicas do "eu", do "mim" com o outro generalizado foram analisadas através da teoria do Interacionismo simbólico, observadas nas interfaces das bases epistemológicas da tríade "memória, identidade e formação", expressas por meio das entrevistas, biografias e autobiografias narradas nas trajetórias de vida pessoal e social da ação educativa no exercício dos papéis sociais.

O interessante dos estudos do campo mnemônico foram as pesquisas incessantes de suas bases epistemológicas, a articulação com o campo empírico e a necessidade de análise da categoria memória, identidade e formação, e o surgimento de várias subcategorias mnemônicas em que o objeto conclama pelo dinamismo das discussões.

Os dados revelaram a "memória, identidade e formação" como construtos sociais, erigidos nas interações sociais, cujas evidências revelam: a Memória Social, os marcos sociais na perspectiva de Halbwachs como construção social da memória pelos grupos; em Mead a memória como elemento do self, que surge a partir das experiências sociais no processo de interação social, pela mediação e desenvolvimento da linguagem intersubjetivamente da seguinte forma:

A primeira foi explicitada mediante a "Memória Imagem Intersubjetiva", construída no processo de interação social, rememorada ou incorporada, intersubjetivamente, relatada através das biografias e autobiografias na trajetoria de vida pessoal e social. Os fatos narrados nas trajetórias, que simplesmente apareciam na nossa incursão de Mead de experiências pessoais, como suas próprias sensações ou percepções, tornaram-se públicas na tese e revelaram experiências vivenciadas nas interações sociais no processo de formação profissional.

A segunda a "Memória Experiencial Intersubjetiva" dinamizada por meio das experiências sociais, dos hábitos, das ações educacionais, nas interações com os grupos sociais através das reminiscências no processo evocativo, nas biografias e autobiografias e envolve a memória da ação educativa objetiva, subjetiva e intersubjetiva. A memória

experiencial foi expressa por intermédio da trajetória de vida estudantil no processo formativo e ao assumirem a cátedra educacional, enfatizando suas dificuldades, como conseguiram superar e quais os mecanismos de proteção nas interações sociais que contribuíram para alcançar seus sonhos profissionais.

A terceira a Memória e Identidade "*Self*" considerada como memória intersubjetiva, que atualiza agregando conceitos, e que se renova por meio das experiências individuais e sociais construídas nas interações sociais, cujo objetivo seria de formação da identidade social do "eu, do mim e da Sociedade", no diálogo interno com o outro generalizado intersubjetivamente, podendo ser entendida também como uma "memória social *self*" de autoconsciência e não pode ser dissociada da identidade.

Dessa forma, essa memória e "Identidade" – "*Self*" cujas bases epistemológicas consistem nas perspectivas de Mead, na nossa incursão foram incorporadas a partir das experiências sociais, rememoradas nas interações sociais do "eu", do "mim" com o outro generalizado, no diálogo interiorizado consigo mesmo. Entretanto, a "Identidade" – "*Self*" foi perceptível na tese ao analisar os papéis sociais no processo de formação, através dos gestos significantes, da reflexividade, pelo reconhecimento social do outro, e da relevância da consciência social, autoconsciência nas ações sociais ao assumirem a cátedra por sua responsabilidade social que superaram seus desejos e sonhos pessoais.

Assim, ao analisar as trajetórias de vida das educadoras e educadores de Caetité e Rio de Contas nas décadas de 1920 a 1960, no processo de formação social a partir dos construtos sociais de averiguação da memória e da constituição da identidade social desses profissionais, os resultados revelam que essa formação ultrapassou o seu tempo histórico e constituiu um tempo social de mais de 40 (quarenta) anos de legados rememorados e incorporados socializados nas interações sociais nos marcos sociais da memória.

Entretanto, para compreender como a memória e a identidade social dos educadores de Caetité e Rio de Contas foram construídas no processo de interação social, objetiva, subjetiva e intersubjetivamente na década de 1920 a 1960 e o reflexo dos saberes dessa formação para a sociedade rio-contense, foram feitas pesquisas minuciosas em arquivos, entrevistas, coleta de dados testemunhos e depoimentos para entendimento do objeto de tese.

Nesse sentido, a estratégia de busca nos arquivos da memória histórica e aquivada de Caetité e Rio de Contas, sobre a história da educação rio-contense de educadoras e educadores que construíram a memória histórica da ação educativa, houve muitas surpesas de quebra de paradigmas, em Rio de Contas diferente de outras histórias da educação. A memória social como nutriente da história não inicia com índios, brancos ou jesuítas, mas sim com grupos de

escravos alforriados, fundando o “Pouso dos Crioulos”, no século XVII, que se instalaram às margens direita do Rio de Contas, Pequeno, ou Rio Brumado, como um dos primeiros habitantes da região, por uma educação de resistência, de resilência, marcada por sofrimentos por uma sociedade excludente que ainda hoje, em pleno século XXI, lutam por reconhecimento social e oportunidades educacionais.

Essas comunidades localizadas nos distritos rio-contenses de Fazendola, Barra e Bananal e outros no seu processo de formação social ainda resistem com o sofrimento dos descasos governamentais e excluídos pela história, historicizados na tese através da trajetótia de vida de Iraci Silva Barbosa Trindade, pela biografia de Odilon José dos Santos e autobiografia de Edna Rosa dos Santos e tantos outros impossível de descrevê-los pela quantidade de depoimentos. Sendo que ainda existem muitos problemas educacionais e a comunidade permanece a mesma, com poucos avanços depois de três séculos: XVIII, XIX, XX e início do XXI.

Vale salientar que a memória social só apresentou 02 (dois) professores negros: o Prof. Alfredo em Caetité e o Prof. Odilon Damásio em Rio de Contas, e das mulheres também apenas 02 (duas): Edna Rosa dos Santos, irmã de Odilon Damásio e Iraci Silva Barbosa Trindade, entre as décadas de 1950 a 1960.

Desses educadores e educadoras, nas entrevistas foi perceptível uma memória experiencial de resiliência de angústia da Profª Iraci Silva Barbosa Trindade ao revelar, sou “negra, mas sou honesta, sofri mas consegui superar todas as barreiras da cor, da pobreza e consegui mudar meu destino” e ao mesmo tempo de superação em suas risadas com seu “diploma de Professora Primária”. Esse gesto simples ao tocar no “diploma”, torna-se significante como uma carta de “auforia” e conquista através da educação de sua “emancipação social” e ao mesm tempo de “interdependência”, pode-se perceber do interacionismo simbólico de autorrealização e autoafirmação da identidade social como mulher resiliente, que passou por dificuldades, mas conseguiu superar indo além da sua capacidade individual, pela reflexividade, através da linguagem, por ter atuado no filme Abril Despedaçado”[49] e ao relatar :

> Na vida, tive quem torceu o nariz para mim, que eu na época, nem compreendia as razões, mas hoje sei que o ser humano tem razões e exclusão

[49] O filme Abril Despedaçado, do diretor Walter Salles, é ambientado no sertão brasileiro, na cidade de Rio de Contas-Ba no início do século XX, mais especificamente em 1910. Em um período de República Velha, o lugar parece ter leis próprias, vivenciando experiências diversificadas do resto do país.ABRIL DESPEDAÇADO FILME COMPLETO - YouTubehttps://www.youtube.com/watch?v=wqzx1fWF2cY.

> muito vergonhosas, mas também tive quem me ajudou, no caso Antonieta Souto que me conseguiu contrato de professora. Doze anos depois fui nomeada, mas sei que partiu desses alguns a crença em mim (Testemunho de Iraci Silva Barbosa Trindade).

. .

Esse depoimento revela situações de resiliência de imagens menônicas de aspectos negativos que foram superados através das conquistas da educadora como características de realização pessoal e profissional.

Nesse sentido, foi constatado que em meados do século XXI, atualmente, com a política de apoio aos afro-descendentes percebeu-se o início de um mecanismo de proteção aos quilombolas pelo poder público, ao aportunizar alguns estudantes oriundos dos quilombos, ingressarem nos cursos de medicina em Cuba e no Brasil. Nos depoimentos, eles revelaram que hoje a comunidade rio-contense já consta com 05 (cinco) médicos formados das comunidades quilombolas pelo programa de Coordenação de Entidade Negra, sendo que, destes, apenas 01 (um) reside em Rio de Contas e atende à população rio-contense.

Além dos fatos supracitados na pesquisa, em relação aos distritos onde as professoras e professores fundaram escolas e exerceram os seus papéis sociais, na cátedra desses povoados, está também a comunidade de Mato Grosso expressa também nas biografias de Odilon José dos Santos e Profª Clarice Conceição Santos, Profª Otácia Sant'Anna e Profª Ana Petronila Trindade Ramos Trindade e nos testemunhos dos moradores dessas comunidades. Nos documentos históricos e nas memórias sociais, esse distrito teve grandes influências na situação econômica do município, pela extração de ouro e pedras preciosas nos séculos XVII e XVIII, comunidade explorada pelos bandeirantes em busca de suas riquezas naturais; são também trabalhadores resistentes ao tempo histórico, que guardam sequelas discriminatórias por residirem em comunidades rurais e pelo seu dialeto, explicitados por Marwin Harris dos conflitos existentes entre a zona rural e a urbana, mas são responsáveis por 90% de toda a produção agrícola do município e da região.

Ao questionar sobre a ação educativa dos docentes, surpreendentemente os professores dessas comunidades rurais expressaram uma alegria e um carinho imenso em relembrar os tempos sociais de educação construídos por essas educadoras e educadores rio-contenses, rememorados através de um reconhecimento social, pelos serviços prestados, considerando-os como as pessoas mais relevantes dos distritos.

O periodo do apogeu educacional não foi encontrado na extração do ouro e dos diamantes, nessas comunidades, foi revelado por meio da memória social que, contraditoriamente da história oficial, o ouro só existia em alguns "dentes" de seus antigos

moradores, toda riqueza foi explorada e levada para terras distantes, imagináveis. Enquanto que os legados auríferos desses educadores serviram de base para suas vidas pessoais e sociais na formação de outros sujeitos, seus filhos e netos, pois construíram e edificaram escolas.

No processo formativo dessas comunidades, só há 04 (quatro) anos foi implantado um curso de Educação a Distância com aulas interativas para conclusão do ensino médio e atende às comunidades de Mato Grosso, Fazendola, Barra e Bananal; esses distritos continuam também esquecidos, pelas políticas sociais, persistindo, ainda, um grande número de analfabetos funcionais, tornando-se muitas vezes invisíveis pelo poder público.

Ao questionar sobre as perspectivas educativas e formativas, nas conversas informais e depoimentos, responderam que preferem ir trabalhar em São Paulo; aqueles que conseguiram cursar uma universidade, geralmente foram cursos da área de humanas em Institutos de Educação Superior –IES particulares por não terem acesso fácil às universidades públicas gratuitas. Uma pequena minoria teve acesso e conseguiu ingressar em universidades públicas. Algo pelo menos gratificante nessas comunidades e na cidade de Rio de Contas; é que a maioria dos professores do município fizeram cursos de formaçação inicial e continuada em Universidades pelas exigências da política educacional brasileira.

A sociedade rio-contense ao avaliar as experiências sociais das educadoras e educadores de 1920 a 1960 de Rio de Contas, que estudaram na Escola Normal de Caetité, no Grupo Escolar Barão de Macaúbas, Escola Dr. Aloísio de Castro e Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha através das reminiscências demonstraram a relevância dos papéis sociais da Cátedra Educacional Rio-contense: Prof. Sant”Anna, Abílio César Borges, Brasília Trindade e Joanita foram os educadores da memória social no Arquivo Público. Os docentes: Guilhermina, Clarice, Edna Rosa, Maria de Lourdes, Dulcilídia, Genivaldo, Iraci, Evelina e Odilon foram esquecidos na história da educação, mas rememorados na tese como intelectuais, os maiores responsáveis pela construção da história educacional do século XX e início do século XXI, pois os seus legados rememorados, através da interação social, constituíram bases formativas de suas identidades sociais

Assim, rememorando Mead, de uma memória como elemento essencial para o desenvolvimento do self, de adaptação, reflexividade, de ajustamentos interativos; e Ricouer pela memória, esquecimentos, de espaços habitados que vão além dos espaços delimitados geograficamente, as histórias de Rio de Contas percorreram o mundo através dos testemunhos nas produções científicas de Marwin Harris, agora Rita Maria Radl Philipp, Lívia Diana Rocha Magalhães, Projeto Columbia da UESB e UNICAMP, pesquisas da

UFBA/UNEB/USP e tantas outras universidades de uma comunidade que resiste ao tempo e conserva sua memória.

Ao questionar os elementos ou saberes docentes que influenciaram a formação profissional, os fatores de risco e os mecanismos de proteção que os tornaram resilientes no ofício da docência, bem como as contribuições para (re) construção da identidade social, as educadoras e educadores enfatizaram que os elementos primordiais decisivos no processo formativo foram as experiências sociais rememoradas intersubjetivamente, a linguagem, os gestos significantes desenvolvidos nas interações sociais de aprendizagens adquiridas nos marcos sociais da memória, na universidade da vida, em espaços educativos e na convivência nos grupos sociais, sendo a memória, como enfatiza Mead, um elemento essencial para a constituição do *self*, a reflexividade, a consciência, a autoconsciência e da ação social no exercício da profissão.

As hipóteses abaixo relacionadas foram confirmadas e acrescidas com alguns indicadores após análise teórica e do campo empírico: a primeira hipótese foi confirmada: "A identidade social das educadoras e educadores de Rio de Contas foi construída a partir das experiências sociais rememoradas intersubjetivamente pelos docentes e testemunhos dos ex-alunos desses educadores, disseminadas pela linguagem nas relações e representações sociais".

Vale salientar e remorar na apresentação dos dados que a memória dos educadores e educadoras, no que se refere aos saberes adquiridos na formação docente, os dados revelam 17% dos saberes pedagógicos, sendo 25% de saberes matemáticos; 08 % de saberes atitudinais, 17% de Língua Portuguesa, 17% de ciências sociais; 08% de ciências naturais, 08% de lições de vida, 17% de educação de valores e 30% de saberes experienciais. As oscilações nos percentuais dessa categoria analítica referem-se a perguntas abertas com mais de uma resposta, mas, ao mesmo tempo, evidenciam os saberes experienciais, rememorados da memória como antevisão.

Outro aspecto de confirmação das hipóteses foram os conteúdos rememorados nos quais os educadores tiveram dificuldades em aprender em sala de aula foram: 25% tinham dificuldades em Português, porque o professor tinha problema com dislexia; mas, mesmo assim, era muito exigente e cobrava dos estudantes um português impecável. Quanto à disciplina de história, 8% das educadoras expressaram dificuldades em memorizar fatos e datas; 17% apresentaram a disciplina de geografia; 25% revelaram que sentiram problemas com os aspectos pedagógicos; 25% de matemática em virtude dos cálculos e da quantidade de fórmulas que teriam de assimilar; 17% nas áreas de ciências físicas e biológicas. O professor

obrigou a estudante, por perseguições políticas, a memorizar todos os ossos do corpo humano e identificá-los em um esqueleto. Com isso, a educadora, através da reflexividade e determinação, conseguiu vencer os obstáculos, posteriormente esse ato possibilitou uma atitude (posição interior) em se tornar professora de ciências.

Esses dados possibilitaram através do uso da inteligência cognitiva nas experiências sociais positivas e negativas de compreensão dos sentidos e significados do objeto, pela capacidade de solução dos problemas surgidos em sala de aula, superados nas ações sociais do indivíduo.

A segunda hipótese foi confirmada: "As educadoras e educadores foram considerados intelectuais e catedráticos, através do reconhecimento social, pelo seu papel, seus protagonismos, seus conhecimentos práticos e autodidatismo como reflexo da constituição da sua identidade".

Essa hipótese foi confirmada nas experiências sociais expressas nas autobiografias e nas entrevistas quando questionada sobre os professores catedráticos, 84% evidenciaram que sabiam o que era um professor catedrático, 8% responderam que não, e 8% tiveram dúvidas e preferiram anular-se na resposta. Para esses educadores, os professores catedráticos eram aqueles que tinham o reconhecimento social, os que assumiam uma cadeira na cátedra, eram intelectuais e principalmente autodidatas.

Os sonhos implícitos nas trajetórias de vida rememorados para alcançar a formação educacional, sua emancipação e a busca por transformação social, estimularam as professoras e professores a superarem as dificuldades de acesso educacional, os entraves dos fatores econômicos e a ausência de livros. No entanto, na tentativa de superação dos estigmas formativos, os docentes procuravam nas interações sociais mecanismos de apoio para superação das situações adversas, na família e nos grupos sociais de pertença, colocando-se no lugar do outro para a conquista de novos horizontes; o sentimento de realização pessoal e social foi constatado em quase todos os testemunhos.

Portanto, a determinação e o nível de responsabilidade social fizeram com que as educadoras e educadores conquistassem seus espaços sociais através de ações de cooperação, ajuda mútua, incorporando valores rememorados nas experiências sociais, como: o respeito, a valorização do outro, aspectos de resiliência. A resistência e a perseverança possibilitaram, assim, a compreensão da educação na perspectiva da formação do sujeito, da ação social e que só poderia ser concretizada através da interação social. Essa educação, o que consideramos como Philipp de ação educativa, na nossa incursão como interdependente, mediada e

socializada através da linguagem e nas interações intersubjetivas do “eu”, do “mim” com o outro generalizado.

Legitimando a perspectiva meadiana e philippianas, a memória e o reconhecimento social são expressos por intermédio de gestos e ações sociais de valorização do outro na realização do self, de autorrealização. Portanto, Morris (2010, p.225) explica que, para Mead, há uma “[...] diferença entre a atitude ingênua do ‘eu’, e a atitude sofisticada do mim”. No entanto, na nossa incursão, nessa perspectiva meadiana, esse reconhecimento não seria uma forma de superioridade do “eu”, mas, ao contrário, de valorização do social em detrimento aos aspectos individuais.

A segunda categoria analítica da Formação do Educador foi confirmada nas perspectivas teóricas de Mead, pela memória imagem, das condutas sociais dos sujeitos, do “eu”, do “mim”, com o outro generalizado na constituição do self, a partir dos jogos e brincadeiras, sendo que a formação do educador inicia na vida intrauterina, na família, na escola, nos grupos sociais de pertença ao longo da vida do indivíduo.

A pergunta norteadora foi: como o indivíduo constitui a percepção sobre si, a partir das interações sociais do processo formativo? Como eu me vejo? Como o outro me vê? Qual a imagem mnemônica do “mim”? E do outro generalizado no processo formativo? Por meio das autobiografias e dos testemunhos, o sujeito fez uma análise mnemônica do “eu”, do “mim”, com o outro generalizado e contribuiu para a compreensão do *self* pessoal e na essencial social.

A terceira hipótese foi ratificada: “ As autobiografias, as biografias, os testemunhos dos educadores no olhar mnemônico sobre si, sobre o outro revelam o processo de interação social na formação do sujeito, expresso pela linguagem oral ou escrita da memória social intersubjetiva, do olhar sobre si, que transcende o olhar do outro por suas experiências sociais rememoradas ou incorporadas pelas educadoras e educadores nas ações sociais.

A apreensão das ações sociais no processo formativo para Philipp (1996) foram explicitadas por meio da educação como ação educativa mediada e socializada mediante a linguagem no processo de interação social no exercício dos papéis sociais. Entretanto, essa perspectiva articulada à concepção meadiana por biografias foi externalizada no olhar mnemônico do outro sobre si. Como o outro me vê? Qual a imagem mnemônica do “mim”?

Vale salientar ou rememorar a memória imagem do “mim” no espectro do “outro” sobre “si mesmo”, por meio do diálogo interno consigo mesmo, em que foram perceptíveis as atitudes do “outro generalizado”, como um conjunto constituído das atitudes dos outros, que o próprio sujeito adota em seus papéis sociais sancionados no campo empírico da pesquisa, na

formação histórica das crises e conflitos identitários na contemporaneidade socializados nas biografias.

A terceira categoria analítica da Identidade Social, de embasamentos epistemológicos de George Herbert Mead, subsidiada epistemologicamente na constituição do *self*, do “eu”, do “mim” e do outro generalizado, desenvolvida por meio da linguagem e dos gestos significantes, foi evidenciada em toda a tese.

A ideia de identidade social numa perspectiva sociológica de autoconceito que temos de nós mesmos é chamada de *self*, na perspectiva meadiana, como processo social construído a partir das experiências sociais, “Eu”, “Mim” com o outro generalizado, na constituição do *Self*, desenvolvida pela mente intersubjetivamente, desde a infância, cujos elementos essenciais são a linguagem e a memória.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sociológicas da memória, suas interfaces com diversos campos epistêmicos, possibilitaram uma apreensão dos acontecimentos educacionais mnemônicos da sociedade rio-contense e caetiteense através da trajetória de vida pessoal e educacional, reflexo das experiências individuais e sociais vivenciadas no processo de formação profissional nas interações sociais.

Contudo, os eventos, rememorados pelas professoras e professores de Rio de Contas – BA, de fato, vislumbram aspectos das totalidades históricas e sociais rio-contenses que auxiliaram a visão mnemônica na articulação do "Eu", nas autobiografias, do "Mim" nas (auto)biografias e testemunhos, na constituição do *self* através da reflexividade e dos gestos significantes, construídos na interação social com o outro generalizado.

Nesse sentido, a memória, como elemento essencial para a constituição do *Self*, experienciada nas ações sociais, socializada pela palavra incorporada, memorizada, que possibilita um nível de consciência e autoconsciência, transforma as ações sociais, edifica o ser humano, como fonte de sabedoria e da identidade social.

Assim, percebe-se que as contribuições halbwachianas, como campo epistêmico mnemônico, de Mead, considerado anteriormente como recurso epistemológico para compreensão da memória, mas que, por intermédio dos estudos o classificamos como um autor que foi além do seu tempo; do final do século XIX, ultrapassou o século XX e tornou-se evidente nas discussões do século XXI. Entretanto, essa evidência, não apenas nas discussões de grandes autores contemporâneos como Habermas, Philipp, "esquecidos" ou "desconhecidos" por escritores e estudiosos da psicologia social, da sociologia e da filosofia, foram fundamentais para a compreensão da sociologia da memória como nutriente na construção da história e de outros campos epistêmicos.

Nesse sentido, utilizando a imagem da memória meadiana, do olhar para si, para o "mim" e para o outro generalizado, na constituição do *self*, foi possível encontrar em Mead a trilogia nas categorias Memória/Formação/Identidade como construtos sociais, no nosso entendimento, indissociáveis, formando uma unidade na diversidade de concepções epistemológicas, intersubjetivas e interdependentes.

Nesse sentido, nas reminiscências acadêmicas desde o processo de construção do objeto de tese, reiteramos as concepções mnemônicas meadianas, da imagem de memória, imaginação, da antevisão, da linguagem construída na Escola Normal de Caetité por

educadoras e educadores caetiteenses e rio-contenses no processo de formação de construção da identidade social no exercício dos papéis sociais da cátedra à universidade.

No entanto, foi perceptível, além desses fatores, os gestos significantes, a reflexividade e a relevância do reconhecimento social do outro, pois vivemos numa sociedade plural, e a crise de identidade é reflexo da falta de valorização pessoal e social. Sendo que os conflitos formativos demonstram as ideias e condutas sociais de superioridade ou inferioridade e precisam ser superados nas interações sociais na relação do "eu, do "mim", com o outro genaralizado, nos diálogos internalizados consigo mesmo, para que o indivíduo possa se colocar no lugar do outro, pois os interesses socias devem se sobrepor aos interesses individuais e pessoais, para a constituição do self social.

A constituição do *self* social foi surpreende nas experiências sociais das educadoras e educadores de Caetité, de Rio de Contas, construídas por uma memória intersubjetiva de cooperação, confiança, transparência, de regras de reciprocidade, de superação das dificuldades no processo formativo, de valorização dos grupos sociais de pertença, de cada gesto simples e significante registrado no abraço, de mensagens poéticas escritas, mesmo de exclusão, mas um sentimento de resiliência e resistência de acreditar nas transformações sociais pela educação e formação social do sujeito.

Nesse sentido, essas ações e sentimentos foram visíveis e possibilitaram conhecer o invisível das trajetórias, que foram além da história da educação social dos sujeitos, no processo formativo, e ao ouvir a linguagem do outro, seus depoimentos e a dinamização da memória experiencial intersubjetiva, de tornar real, elucidar, trazer à tona um passado esquecido e inaudível na contemporaneide, como foi descrito pelos sujeitos: "os jovens de hoje não querem ouvir nossas experiências", ficam muitas vezes "cegos e surdos para os idosos", expressões de socorro, "não deixe morrer nossas reminiscências"; por essa razão, não foi excluída nenhuma trajetória de vida na tese.

Dessa forma, no processo de conclusão da tese, rememoradas as experiências sociais, expressas pela linguagem e pelos gestos significantes na coleta de cada testemunho e entrevistas, nas visitas residenciais das educadoras e educadores, nos fizeram rever a importância dos sujeitos da pesquisa e do campo empírico de espaços habitados como enfatiza Ricoeur, expresso nas falas de cada sujeito, ao relatarem "eu estive lá"; "vivenciei essas experiências", "eu me lembro", das alegrias e tristezas de um passado ausente que se tornou presente.

Assim, conclui-se este trabalho enfatizando que as memórias formativas foram essenciais para a constituição do *self*, da identidade social das educadoras e educadores, como

construtos sociais a partir das memórias experienciais no processo de interação social na relação do “eu”, do “mim”, do outro generalizado, expresso pela linguagem, nas representações coletivas, que (re) atualiza ou reconstrói a memória do grupo de pertença como foi descrito nestes estudos mnemônicos.

Assim, torna-se salutar rememorar as concepções de Mead, ao utilizar a memória em que descreve a refletividade pela habilidade da foto energética de filtrar a autoimagem por meio da memória self e a intersubjetividade do sujeito, sua identidade, não no sentido de lembranças transitórias passageiras, mas através das reminiscências, filtrando gestos e significados do Eu, do Mim e da Sociedade, na ação construtiva da consciência no desenvolvimento da sua identidade social do outro, generalizado por meio da memória intersubjetiva.

Dessa forma, a memória pode ser vista como ato intersubjetivo e intersubjetivamente construído nas relações sociais. Desse modo, o sujeito é ativo no processo social, e isso explica a importância do jogo, do outro generalizado para a construção social da identidade, sendo a linguagem fator preponderante na formação humana, com os seguintes resultados elucidados anteriormente na Tese:

1- As educadoras e educadores foram considerados intelectuais e catedráticos, através do reconhecimento social, pelo seu papel, seus protagonismos, seus conhecimentos práticos e autodidatismo como reflexo da constituição da sua identidade.

2- Os elementos essenciais, no processo educativo, foram as memórias, experiências sociais rememoradas intersubjetivamente, a linguagem, os gestos significantes desenvolvidos nas interações sociais de aprendizagens adquiridas nos marcos sociais da memória, na universidade da vida, em espaços educativos e na convivência nos grupos sociais, sendo a memória, como enfatiza Mead, um elemento essencial para a constituição do self, a reflexividade, a consciência, a autoconsciência e a ação social no exercício da profissão.

3- A identidade social das educadoras e educadores de Rio de Contas foi construída a partir das experiências sociais rememoradas intersubjetivamente, disseminadas pela linguagem nas relações e representações sociais.

4- As autobiografias, as biografias, os testemunhos dos educadores no olhar mnemônico sobre si, sobre o outro, revelam o processo de interação social na formação do sujeito, expresso através da linguagem oral ou escrita da memória social intersubjetiva, do

olhar sobre si, que transcende o olhar do outro por suas experiências sociais rememoradas ou incorporadas pelas educadoras e educadores nas ações sociais.

5- A memória imagem do “mim” no espectro do “outro” sobre “si mesmo”, por meio do diálogo interno consigo mesmo, em que foram perceptíveis as atitudes do “outro generalizado”, como um conjunto constituído das atitudes dos outros, que o próprio sujeito adota em seus papéis sociais sancionados no campo empírico da pesquisa, na formação histórica das crises e conflitos identitários na contemporaneidade socializados nas biografias.

Esta tese foi de grande relevância para compreender o processo de educação rio-contense e caetiteense nas décadas de 1920 a 1960; a beleza do trabalho não está na aparência das imagens mnemônicas, ou no olhar de criticidade reducionista da contemporaneidade com trabalho excessivo de pesquisas, mas sim na sua essência do olhar intersubjetivo de “historicizar” as memórias experienciais, “eu”, “mim” e o outro generalizado de reconhecimento social desde o processo de construção do objeto, de orientação de encantamentos e desencantamentos acadêmicos não representa o processo individual, mas social de vidas que lutam por transformações sociais no processo formativo da cátedra à universidade.

Entretanto, torna-se significativo por sua singularidade, ao permitir compreender que as memórias sociais das educadoras e educadores de Caetité e Rio de Contas-BA, simbolizam aspectos de resiliência, por um capital social gerado com princípios de confiança, reciprocidade, cultura cívica, como força motriz na superação de problemas comunitários e a conquista de princípios democráticos. Todos esses fatores colaboraram para que as escolas e o município se tornassem uma referência em educação nos séculos XX e início do século XXI, o que reflete a identidade e o compromisso social.

A formação social foi o resultado da memória experiencial intersubjetiva de lembranças, reminiscências, recordações de *práxis* vivenciadas nos marcos sociais da memória na família, na universidade e nos grupos sociais, registradas na memória individual/coletiva/social dos envolvidos, o que pode refletir na construção da identidade social desses educadores. Na universidade da vida muitos valores e filosofias foram adquiridos na trajetória dos educadores, na Escola Normal de Caetité, na Escola Normal Dr. Basílio da Rocha e na Escola Municipal Barão de Macaúbas, que contribuíram para a (re) construção da identidade social dos sujeitos da pesquisa.

Quanto aos saberes e abordagens teóricas que contribuíram para a prática docente dos professores, no exercício dos papéis sociais, na ação educativa, enfatizaram que foram os saberes conceituais; crítico-contextuais; sócio-históricos; pedagógicos; didático-curriculares;

o maior percentual apresentado foi reflexo da memória de saberes experienciais; de conduta social e atitudinais; disciplinares e 80% declararam os saberes das memórias experienciais vividas na trajetória pessoal e social desenvolvidas nas interações sociais.

Dessa forma, o texto enfatiza o valor da memória experiência e os reflexos da educação, ciência/técnica numa perspectiva positivista e retificadora; a teoria/prática, o que remete a uma perspectiva política e crítica. Outrossim, explica que o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião é um sujeito incapaz de experiências; que a experiência é cada vez mais rara, pois vivemos em um processo de mecanização do ser.

Nesse sentido, o grande desafio seria como transformar a informação em conhecimento e, posteriormente, em sabedoria com mudança de *práxis*, de ação social num processo de transformação e emancipação do ser, porque "somente o sujeito da experiência" está, portanto, aberto à sua própria transformação, por meio do *self*, do autoconceito de si.

A memória social, a formação profissional e a ação educativa dos educadores, na cidade de Rio de Contas – Bahia, foram (re) construídas por meio de saberes e aprendizagens de uma memória incorporada, materializada e institucionalizada, vivenciada nos marcos sociais da memória em um contexto histórico-social, reflexo de um capital humano, econômico, cultural e social das relações sociais reguladas por grupos hegemônicos e corpos políticos instaurados, conscientes e inconscientes, o que caracterizaram aspectos de resiliência e formação de sua identidade social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, M. C. X. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

_____. Reforma do pensamento e extensão universitária, In. Fórum Regional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Regional Nordeste, 26, Natal, 2002. **Anais...**, Natal: EDUFRN, 2002. p. 13-36.

ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. de A. **Cultura e pensamento complexo**. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

ANTUNES, C. **Resiliência:** a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Fascículo 13. 4. ed. Vozes Petrópolis- RJ. 2007.

ARAKAWA, M. de L. P. e. **As Minas de Rio de Contas**. Salvador: 2006. p. 202-3.

ARENDT, H. **O que é política?** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **A Condição humana**, São Paulo, Forense Editora, 1995.

BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. **Resiliência e a auto-eficácia percebida**: articulação entre conceito**s.** Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS: Aletheia**,** jun, nº. 23, 2006. p. 75-80

BENJAMIN, W. El narrador. In: **Para uma critica de la violencia y otros ensaios**. Madrid: Taurus, 1991. p. 111 e ss.[Ou, na edição brasileira: , (1994). Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: .**Obras escolhidas**. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. vol. I.].

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BERTAUX, D. et al. (Ed.). ***Biography and society****: The life history approach in the social sciences*. London: Sage, 1981.

BLUMER, H. A natureza do internacionalismo simbólico. In: MORTESEN, C. D. **Teoria da Comunicação.** São Paulo: Mosaico, 1980.

_____. ***El Interaccionismo Simbólico.*** Hora, Barcelona, 1982.

BONDÍA, L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha, Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística. **Revista da ANPED,** nº 19 , 2002.

BORGES, V. P. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. (Ciências sociais da educação).

_____. **Les sens pratiques**. Paris: Minuit, 1980.

_____. **Poder Simbólico**. 8. Ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, C. da F. A sociologia Figuracional de Norbert Elias. In: CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da (Org.). **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o Currículo de Formação de Professores: teoria e prática. In. SERBINO, R. V et al. **Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2008. (Seminários e Debates).

BUNGE, M. ***Diccionario de filosofía***. Siglo XXI Editores, 2001.

_____. **Epistemología**. Siglo XXI Editores, 2006.

BUSETTO, Á. A sociedade de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da (Org.). **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

CALDAS, A. L. **Oralidade, texto e história**: para ler a história oral. São Paulo: Loyola, 1999.

CANDAU, J. **Memória e identidade.** Joël Candau; tradução Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARABAÑA, J; LAMO DE ESPINOSA, E. *Resumen y Valoración Crítica del Interaccionismo Simbólico*, en: JIMÉNEZ BLANCO, J, y MOYA VALGAÑÓN, C.: ***Teoría Sociológica Contemporánea*.** Madrid: Ed. Tecnos, 1978.

CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da. Contribuições do materialismo Histórico para a Educação. In: CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da (Org.). **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

CASIMIRO, A.P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. **Educadoras conquistenses e trajetória de gênero.** Edición a cargo de Jorge García Marín, Mª Begõna Gómez Vázquez. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2012.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6 ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

CASTANHO, S. **Teoria da história da educação**: por uma história cultural não culturalista. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**: 3. ed. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 2).

CASTRO, E. G. de. Estudos de comunidade: reflexividade etnografia em Marvin Harris. **Universidade Rural**. vol. 23, n. 2, p. 195-210, julh./dez. 2001. (Ciências Humanas).

CONNERTON, P. **Como as sociedades recordam.** Tradução de Maria Manuela Rocha. 2. ed. [S.I]: Celta Editora, 1999.

CONSORTE, J. G. Escola e comunidade em Rio de Contas nos anos 40 e 50: revisitando o grupo escolar Barão de Macaúbas. In: CASIMIRO, A. P.B.S.; MAGALHÃES, L.D.R.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Projeto Columbia:** Anísio Teixeira e o desenvolvimento nacional. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

COTRIM, G. **Fundamentos de Filosofia.** História da Educação: São Paulo: Saraiva, 1989.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CYRULNIK, B. **Resiliência**: essa inaudita capacidade de construção humana. [S.I]: Editons. Odile. Jacob, 2001.

_____. **Os patinhos feios**. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo-SP: [s.n], 34, 2008.

DUBAR, C. **A Socialização.** Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**. 2. Ed. Trad. Ana Maria Alves. Lisboa: Editorial Estampa, 1995a. (Col. Nova História, 19).

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

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. V. 2.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. Ed. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a. V. 1.

_____. **Introdução à sociologia.** Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

FERNANDES, L. **Taberna da História do Sertão Baiano.** Disponível em: <http://tabernadahistoriavc.com.br/>. Acesso em: 22 de junho de 2012.

FERRAROTTI, F. ***Histoire et histoires de vie:*** *la méthode biographique dans les sciences sociales*. [S.I]: Méridiens Klincksieck, 1990.

FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, C. M. G. et al (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professo(a)-pesquisador(a).Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil- ALB, 1998.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964-1985. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Mercado, universidade, instrumentalidade. In: TORRES, C. A. (Org.). ***Paulo Freire y la agenda de la Educaión Latinoamericana en el siglo XXI***. Buenos Aires: CLACSO/SDI, 2001.

_____. Transformação da questão social e a educação. In: BAGNATO, M. H. S.; COCCO, M. I. M. **Educação, saúde e trabalho**: antigos problemas, novos contextos outros olhares. Campinas: Alínea, 1999.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Anthony Giddens, 1938; tradução, Plinio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas depesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOTTSCHALL, A. Aos dignos paes de familia. **Jornal O cinzel**. Minas do Rio de Contas, 15.2.1926, p. 2.

_____. Exames Escolares. **Jornal O cinzel**. Minas do Rio de Contas, 30.11.1917, p. 1.

_____. Exames. **Jornal O cinzel**. Minas do Rio de Contas, 12.12.1924, p. 1.

_____. Instrucção Primária. **Jornal O cinzel**. Minas do Rio de Contas, 19.9.1917, p. 2.

_____.; TRINDADE, J. R. Internato Sant'Anna. **Jornal O Pequeno**. Minas do Rio de Contas, 10.2.1923, p. 2.

_____. Escolas. **Jornal O Pequeno**. Minas do Rio de Contas, 10.1.1923, p. 1.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo, 1**: Racionalidade do Agir Comunicativo-Racionalidade da ação e racionalização social. Jürgen Habermas; tradução Paulo Asteor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneicher. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo, 2**: Sobre a crítica da razão funcionalista.. Jürgen Habermas; tradução Flávio Beno Siebeneicher.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HALBWACHS, M**. A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

_____. **Los marcos sociales de la memória**; tradução Anthropos: Concepción : Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HALL, S. *"Cultural identity and Diaspora".* In: RUTHERFORD, J. (Org.). ***Identity***. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

_____. **"*Minimal Selves", in Identity***: The Real Me. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. 1 reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARRIS, M. ***Town and Country in Brazil.*** NY; The Norton Library, 1971.

HEIDEGGER, M. *La esencia del habla*. In:_____. ***De camino al habla.*** Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987**.**

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

JEDLOWSKI, P. *Memory and Sociology Themes and Issues***. *Time & Society***, v. 10, n. 1, p. 29-44, 2001.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução Ruy Jungmann; consultoria, Renato Lessa. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JUAN, M. D. ***Las mujeres y sus identidades: factores que afectan a la construcción de la identidade feminina.*** Edición a cargo de Jorge García Marín, Mª Begõna Gómez Vázquez. – Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2012.

KAHN, M.. **Freud básico**: pensamentos psicanalíticos para o século XXI. Tradução Luiz Paulo Guanabara. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Tradução Bernardo Leitão. Campinas. SP: Unicamp, 2003.

LELLIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C (Org.). **O ofício de Professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?**: conceitos fundamentais de neurociência. Roberto Lent. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

LIMA, L. M. **A Coluna Prestes**: Marchas e Combates**.** 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

MEAD, G. H. ***Mind, self and society.*** 18. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

_____. ***Espíritu, persona y sociedade.*** Barcelona: Paidós, 1972.

MEDEIROS, S. S. M. _____. **Gestão participativa em educação**: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar. Natal, RN: Editora. INFORCENTER, 2008.

MEDEIROS, S. S. M. **Resiliência e a ética na escola**: do ser ao dever ser: gestão da Escola Estadual Otávio Lamartine na cidade de Cruzeta-RN. Caicó: INFORCENTER, 2010.

MENDES, G. F. **Luzes do Saber aos sertões**: memórias e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.

MILLS, C. Wright. Apêndice: do artesanato intelectual. In:_____. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, M. C. de S. Projeto de Investigação. In: _____. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. Conceitos para operacionalização da pesquisa. In:_____. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTESPERELLI, P. ***Sociologia de la memoria***. Traducción de Heber Cardoso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

MOREIRA, A. Origem e desenvolvimento dos saberes docentes. In: _____. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus São José.** Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 2012.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento, Tradução de Eloá Jacobina, 9. Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

_____. **O Método 3**: A consciência do conhecimento. 2. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, Sulina, 1999.

MORRIS, C. W. **Mente, self e sociedade.** MORRIS, C. W. (Org.); [tradução Maria Silva Mourão]. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

NAMER, G. ***Mémoire et société***. Méridiens Klincksieck, 1987.

NORA, P. Entre memória e hitória: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduação da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo-SP, Brasil, 1993.

NÓVOA, A. et al. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto (Portugal): Porto, 2005.

ORLANDI, E. P. Identidade lingüística escolar. In: **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. SIGNORINI, I. Signorini (Org.), Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

PÊCHEUX, M. O discurso. **Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1983.

PERROT, M. **Minha história das mulheres.** PERROT, M. [tradução Angela M. S. Côrrea]. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992002E.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. vol. 2, n. 3, p. 3-15, Rio de Janeiro, 1989.

POPPER, K. R. ***La lógica de la investigación científica***. 2008.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

RADL PHILIPP, R. Mª. *"Teoría Crítica y Educación"* In: ***Historia Y Crítica***, nº 1**,** Santiago de Compostela,1991**,** p.57-71.

_____. ***La socialización y educación en función del género en las sociedades modernas.*** Disponível em: <http://myslide.es/documents/socializacion-y-educacion-en-funcion-del-genero.html>. Acesso em: 07 nov. 2015

_____. *La Teoria del actuar comunicativo de Jürgen Habermas:* um marco para el análisis de las condiciones socializadoras em las sociedades modernas, In: **Papers**, Revista de Sociologia, p. 103-123, 1998.

_____. Teorìa Hermeneútico-crítica Frankfurtiana, Interés Epistemológico Emancipativo y prácticas de Pedagogia Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista: UESB, 2014.

_____. **Sociologia Crítica**: perspectivas actuales. Madrid. Espanha: Editorial Síntesis, S.A. 1996.

_____. *La Educación como Interacción Simbólica*, en: ***Revista de educación***, nº 145.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução Alain François. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2012.

ROSEMBERG, F. **Nova História das mulheres no Brasil.** Organizadoras Carla Bassanezi

Pinsky e Joana Maria Pedro. São Paulo: Contexto, 2013.

SÁ, C. P. Sobre o Campo de Estudo da Memória Social: uma Perspectiva Psicossocial. **Psicol. Reflex. Crit**. vol.20 no.2 Porto Alegre 2007. Disponível em: <www. Scielo.br/PSC>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SANT'ANA, R. B. A dimensão social na formação do sujeito na psicologia. **Memorandum**, 12, 125-142. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a12/santana01.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

SANT'ANA, R. B. Psicologia Social na escola: as contribuições de G. H. Mead. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 17-28, 2005.

_____. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SASS, O. **Crítica da razão solitária**: a psicologia social segundo George Herbet Mead. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 303 p. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

_____. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. **Perspec.** [online]. São Paulo, 2000, vol.14, n.2, pp. 57-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200009&script=sci_abstract>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. **Crítica da razão soltária:** a psicologia social de George Herbert Mead. 301 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 1992.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores associados, 2007. (Coleção memória da educação).

_____.**Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG).

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Mª. A. V; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. v. 1. São Paulo: UNESP, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. Mª. N. (Org). **A Bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2.

ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

SHULMAN, L. *Those who understand: knowledge growth in teaching.* ***Educational Researcher***, Washington DC (EUA), v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, J. C. e. Cantares de uma terra mãe. **Publicação Revista Destaque**, [S.I]: [s.n],1986.

SILVA, P. V. B. da. Goffman, discípulo de Mead?. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 13, n. 25, p. 116-133, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução Lucy Magalhães. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. Vol. 12. Cia. Ed. Nacional, 1969.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. 4. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **História de Rio de Contas – Ba no Arquivo Municipal de Rio de Contas.** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do brasil/dados-por-municipio/municipio/ba/rio-de-contas/pdf/.> Acesso em: 03 jun. 2012

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. **História da Formação de Professores no Brasil:** o primado das influências externas. PUCPR, Paraná, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educare/educare2008/anais/pdf93>. Acesso em: 07 abril 2014.

WEBER, M.; ELIAS, N. **Introdução à sociologia da cultura.** Alonso Bezerra de Carvalho, Carlos da Fonseca Brandão, organizadores; Ademir Gebara... [et al.]. São Paulo: Avecamp, 2005.

YATES, F. A. **A arte da memória.** Frances A. Yates; trad. de Flavia Bancher.Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____,**Teoria Simbólica.** Tradução de Paulo Valverde. Richard Kilminster (Org. e Intr.). Oeiras: Celta, 1994. (Original inglês The Symbol Theory, em 1989, Londres).

Biografia do Arquivo Público

BORGES, A. C. Rio de Contas – BA, 2012.

SANT'ANNA, F. J. de. Rio de Contas – BA, 2012.

SILVA, J. C. e. Rio de Contas – BA, 2012.

TRINDADE, B. C. Rio de Contas – BA, 2012.

Biografia da Memória Social

CARDOSO DANTAS, G. C. Rio de Contas – BA, 2012.

MAFRA, C. C. S. Rio de Contas – BA, 2012.

SANTOS, O. J. dos. Rio de Contas – BA, 2015.

Autobiografia

BORGES, M. P. Rio de Contas – BA, 2012.

CARDOSO, G. Rio de Contas – BA, 2012.

CASTRO, A. P. de. Caitité – BA, 2014.

CORREIA, L. T. Rio de Contas – BA, 2012.

COSTA, Mª. de M. Caitité – BA, 2015.

FAUSTO, P. G. de A. Caitité – BA, 2013.

LEDO, D. R. da S. Caitité – BA, 1913.

LIMA, E. T. Rio de Contas – BA, 2012.

MARTINS, D. D. Caitité – BA, 2012.

SANTOS, E. R. dos. Rio de Contas – BA, 2012.

SOUTO, D. C. Rio de Contas – BA, 2012.

SOUTO, Mª. de L. Rio de Contas – BA, 2012.

TRINDADE, I. S. B. Rio de Contas – BA, 2012.

Testemunhos Autobiograficos

REIS, S. Mª. G. Rio de Contas – BA, 2013

SANTOS, N. R. D. Rio de Contas – BA, 2015

APÊNDICE A - Testemunho de educadores das décadas de 1920 e 1950 da Escola Normal de Caetité

a) Darcy Dolores Martins

Darcy Dolores era a orquídea,
Rara entre todas as flores
Fazia da educação matemática
Uma alegria de multicores. (Shirlene S. Mafra Medeiros)

Figura 35: Foto de Formatura Darcy Dolores Martins

Fonte: Foto de Formatura Darcy Dolores Martins
Arquivo: Darcy Dolores Martins

Meu nome é Darci Dolores Martins, nasci em 23 de dezembro de 1930. Professora primária e lecionei também no ginásio. Na escola primária, ensinei todas as disciplinas e, no ginásio, a minha especificidade era Matemática. Eu me formei em 1950 na Escola Normal de Caetité, e este foi um dos maiores marcos educacionais daquela época. Tinha educadores que eram professores primários e depois faziam concurso e se tornavam catedráticos, para assumir uma cadeira de professora, ingressavam na cátedra. Tinham vários: professora Irani, professor Antônio Meireles, Ieron Batista, que prestaram concurso, Helena Lima, Hernani Veloso, agrônomo e professor de agricultura. A instituição primeiro era Escola Normal Rural de Caetité, depois Escola Normal e hoje Escola Anísio Teixeira. Nós não fizemos ginásio, nós entramos no curso normal para ensinar o primário. O curso normal era cinco anos, primeiro e segundo fundamental e depois 1º, 2º e 3º normal. Fazia-se admissão como um vestibular, para o curso normal, depois acabou o fundamental. O primário eu estudei em Caetité. Eu já entrei no curso sem o fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º normal) a partir do 5º normal começava a estudar as disciplinas de Didática (professor Meireles), Psicologia (Belaniza Lima, irmã de Dona Helena), e de Metodologia. Ainda tenho os cadernos que lecionava; eu os usei muito,

tenho todos guardados, pois me foram úteis e me são caros pelas lembranças de que tanto me orgulho.

Muitos professores prestaram concursos, mas muitos entraram na educação por indicação política, isso era muito comum. Havia, também, José Alfredo Silva que ensinava Português e Literatura, e Dona Conceição Ramos Santos que lecionava Português. Ilda Silveira era autodidata, catedrática pelos serviços que prestava e sua qualidade, pois ela não tinha estudo para lecionar, sabia música, tocava piano e dava aula, organizava coral com os alunos, tudo muito lindo e organizado. Tinha uma disciplina de trabalhos manuais.

Quanto aos saberes que tive dificuldade em aprender foram nas aulas de Dona Celina Rodrigues Lima, professora de História do Brasil e História Universal. Ela chegava atrasada, ela falava muito e eu não conseguia entender direito.

O maior desafio que enfrentei em relação à docência foi a indisciplina dos alunos, pois meu objetivo era que os mesmos aprendessem uma boa formação e orientação na área de matemática. E essa inquietação dificultava a concentração, o ouvir, o compreender. Mas busquei bem desempenhar minha tarefa, mesmo tendo o “monstro” da indisciplina como barreira. Faz parte do desafio do professor da modernidade.

Quando eu me aposentei, eu agradeci a Deus, pois nunca fiz uma coisa errada para prejudicar um aluno. Posso dizer profissão de professor tem várias dificuldades: primeiro, o salário era pouco, 20 horas ganha pouco, quem era catedrática ganhava mais. Eu tinha 20 horas no primário e 20 no ginásio e tinha mais um acréscimo porque fui vice-diretora.

Com relação às dificuldades na formação vejo a questão financeira, é muito difícil, nada para de subir, e muitas coisas não dá para comprar, e assim tudo se resume em alimentação e remédios. Sobrevivemos com dificuldades, com controle. Vivemos no básico. Vivo conforme minhas condições; sou aposentada pelo INSS pelo ginásio.

Digo que minha formação contribuiu para identidade social que tenho hoje, isso porque tive bom alicerce. Se temos um bom alicerce, vencemos. Sinto-me realizada profissionalmente, mas para ser professor precisa ter vocação. Se a pessoa tem vocação e tem a responsabilidade de assumir, ela pode ter muitas alegrias na profissão. Pois são os alicerces para as buscas de aprimoramento e superação de dificuldades.

A sugestão que deixo aos professores dos dias atuais é preparo, não pode parar de estudar e, vocação. Os alunos dos dias atuais são alegres, têm muita cultura porque têm a internet e precisam ser instigados. Hoje através da internet, adquirem muitas experiências com mais facilidade e rapidez. Hoje já está tudo pronto, a máquina diminuiu o esforço. A internet é, pois, um espetáculo, você colhe as coisas que acontecem no mundo todo. Assim, não a

enxergo como inimiga, mas uma aliada, que se bem moldada, se montado bem os estratagemas, pode ser propulsora de grandes encontros e evoluções tanto para professores como para alunos.

b) Maria de Moura Costa

> Maria Moura no jardim,
> Contemplava sua beleza
> Mesmo com o sofrimento
> Irradiava com sua delicadeza.
> (Shirlene Santos Mafra Medeiros)

Naquele tempo, primeiro nós fizemos um exame de admissão, que era um verdadeiro vestibular. As pessoas riem de como as coisas aconteciam naquela época. A escola primária tinha um programa bem adiantado, abria nossos primeiros horizontes. E sobre a 'decoreba', posso dizer que não fiquei doida com a tabuada, que era exigida, pois fazia as associações que se esclareciam com o tempo e o uso. Fiz o vestibular, passei e ingressei no primeiro ano fundamental- era primeiro ano fundamental, segundo ano fundamental, depois primeiro, segundo e terceiro normal (tanto que chamávamos o primeiro ano de calouro, o segundo pé de banco e depois normal). E era motivo de orgulho para nós e nossas famílias.

As matérias que estudávamos eram: Português, Matemática, Geografia, História, noções de Francês, Zoologia, Botânica, Coreografia, História Universal e, no decorrer do tempo do estudo, Geometria, separadamente, Literatura, Didática Geral, Didática especial, Higiene Geral, Higiene Especial, Educação Física, a qual valia nota. Tínhamos também trabalhos manuais, as prendas domésticas, ou seja, costura, Música, cujas noções eram dadas por um professor específico, mas quem tinha talento realmente se envolvia mais e melhor aprendia. Havia também Física e Química, mas as matérias de que eu mais gostei foram Geografia e Educação Física; recordo-me que eu fazia muito Mapa Mundi de qualquer parte do mundo, com o fim de localizar países, ilhas, cabos, estreitos. Um dia desses, eu até achei graça de uma professora que me falou: "mas pra que saber capital de tal lugar? " Eu me admirei " meu Deus do céu! ". Quando faço uma palavra cruzada, hoje, eu percebo o quanto a gente é ignorante. Daí saber nunca é algo sem importância, mostra nossa cultura, nosso conhecimento do mundo, além de ser vergonhoso não saber disso, numa conversa. Percebo também que muita coisa mudou quando vejo os Mapas Mundi, por exemplo, a África mudou extremamente, aquilo virou um horror, e o que era uma capital já não é mais... Mesmo com minha idade, ainda quero aprender, ver as transformações, pois toda informação é importante para quem vive.

Para mim, disciplina é e será sempre excelente. Recordo-me que a saia do uniforme não podia ser curta, mas como a gente era jovem, e todo jovem tem uma pitadinha de rebeldia, enrolávamos a saia para ficar menor, mas o diretor logo aparecia e ordenava que a colocássemos no lugar, como deveria ser. Sem enrolação. E nós automaticamente puxávamos a saia, sem causar confusão; no fundo se queria ser rebelde, mas, de fato, não se era não.

A Escola Normal se localizava onde é a Câmara hoje, no Salão Nobre; do outro lado era o jardim infantil, do lado do jardim infantil ficava a secretaria, e descendo umas escadinhas, havia uma portaria; do lado do Salão Nobre estava a diretoria, e, ainda, a sala dos professores. A relação professor-aluno era muito boa, assim eu os respeitava como se fossem meus pais. Lembro que, em qualquer parte, havia uns que pegavam muito no pé de nós todos, tudo em prol da disciplina. Por exemplo, se estivéssemos sentados de farda, e passasse qualquer professor nós ficávamos de pé... as pessoas riem quando menciono isso... podem rir à vontade...mas era assim. Na sala, no momento em que o professor entrava, todos se levantavam em sinal de respeito e reverência.

Recordo-me, com nitidez, de todos eles: Dr. Clovis foi o professor de Higiene, professor Miguel Pontes foi professor de Matemática, Dona Celina Rodrigues Lima foi de História do Brasil e História Universal, Dona Dulce era uma ótima professora vinda de Salvador. Houve outros também: o de Francês era Dr. Idelmom Batista, além do professor Meireles que ensinava Química e Física, e foi diretor no Clube da Amizade, e como foi grande incentivador do esporte; pusemos o nome dele na quadra. Depois veio Dr. Hernani, que foi nosso paraninfo, e ensinava agricultura; também Dr. Ramos, que ensinava Botânica. Foram diversos professores que causavam muito bem-querer, mas havia uns que causavam temor, é bem verdade. Temíamos em demasia Dona Celina e Dr. Paulo, mas nunca ficávamos com raiva dele, pois amávamos as suas aulas de Educação Física. A professora de Geografia era Dona Helena Lima, e sua irmã Dona Nizinha assumiu Educação Física, mas depois passou para Dona Irani. Mas, vale dizer que minha maior dificuldade era em Matemática, ela me tirava o sono e juízo, por causa dela perdi um ano e tive que repetir, mas superei, porque me sentia no dever de superar, e nunca mais voltar a perder um ano.

Eu saí em 1942, e fui nomeada para Lagoa Real em 1945. Relembro que antes sempre saía e ia fazer concursos. Insistente. Relembro que sempre ia a Dr Clóvis fazer minha matrícula para o concurso, mas ele dizia que eu nunca passava, mas eu jamais desistiria. Ele ainda me disse que minhas colegas, Helena Meira e Arlecia, já estavam com programa pronto, e eu lhe prometi que o faria também. Sabendo disso, ele o fez. Daí eu fui estudar com uma colega de Rio de Contas, Guilhermina Cardoso, Guilé. Estudávamos, estudávamos pedacinho

aqui, pedacinho ali, e assim fomos formando o nosso; e num determinado assunto da composição que a gente estudava, ela dizia assim “a composição como diz fulano de tal...” _ o nome dele era Ceifit. Quando chegamos lá, havia cinco fiscais na sala e 13 professores daqui, peguei a prova e olhava para aqueles tinteirinhos que eram embutidos nas carteiras_ havia um buraquinho onde se colocava o tinteiro e a canetinha naquele tempo. Daí vi que a tal da composição caiu na prova, então, em alvoroço, chamo Guilé e pergunto: _ “como se chama o cara da composição? ” E Dr. Clovis logo se manifesta: “Dona Maria Costa, passa lá para traz”. Eu logo tratei de pegar o tinteirinho, e lhe obedeci, e vendo gente escrevendo, escrevendo, enquanto eu só estava na primeira folha de papel daquele duplo pautado. No entanto saiu o relatório de quem passou: em primeiro lugar no Estado foi Helena, inteligentíssima, esforçada, depois foi dona Ercinia Cirqueira _ uma professora antiga que não estava ensinando, mas resolveu entrar na ativa de novo_, depois Edi de Lindolfo Nunes, Guilé, depois eu. Arlecia passou longe... apesar de ser inteligentíssima... por isso que eu falo: _ escrever demais não adianta... risos. Depois do resultado, fui para o ginásio fazer parte da banca de Dr. Clovis, e deu uma vontade de falar: “ Dr. Clovis, psiu, eu passei. “ Mas outro dia, ele me falou: “Tá vendo, Dona Maria Moura, hoje em dia, ninguém estuda mais... olha hoje a senhora ensinando Puericultura.

Nas minhas recordações, uma imagem que tenho é que o livro que eu estudava era livro do mestre, minha colega trouxe e tinha cuidado ao manuseá-lo. Pagávamos uma entrada no primeiro ano, depois uma cotazinha, mas hoje ninguém quer isso. Quando cheguei à Lagoa Real, peguei o primeiro, segundo e terceiro ano, meninos da minha idade. A sala de tinha quatro carteiras duplas que se balançavam, não eram firmes, com um banco de igreja com as pernas altas no caixão de querosene para colocar nos pés e descansar. Enfim era tanto desconforto que, quando passava certo tempo, os meninos estavam com as perninhas inchadas; além disso, o quadro era um problema, pois não media um metro.

O interessante que o método que usei para ensinar foi o mesmo que eu aprendi: o ABC. Ensinava as letras, e quando o aluno sabia todas as letras, começava a ensinar a escrever. Alguns iam ao quadro escrever, enquanto para outros eu passava conta para resolverem. Tentava conciliar para dar ocupação e aprendizagem. Quando chegava o final do ano, o menino escrevia, fazia cópia e ditados de palavras, sabia somar e subtrair, conhecia as capitais. Pulava-se corda perguntando as capitais... a tabuada... 2 e 8, 10 noves fora. Estudava-se Moral e cívica, e toda segunda-feira cantava-se o hino nacional, que hoje só se canta no dia de jogo de futebol, além de que durante a semana, cantavam-se outros hinos, e, para isso, os meninos tinham um caderninho de hinos, e se interessavam.

Depois eu fui para Brejinho das Ametistas e lá fiquei por quatro anos. Nesse lugar, eu achei os alunos menos interessados por causa do garimpo, uma vez que muitos precisavam trabalhar. Depois eu fui nomeada para Educação Física, o que para mim foi uma surpresa, vindo para o Senador Ovídio Teixeira porque estava faltando professor nessa área _ antigamente os colégios só funcionavam se houvesse aulas de Educação Física. Apenas sabia o que aprendi, mas logo apareceu um curso de formação, depois fiz outros. Era uma pena que por aqui não existisse universidade de educação física, quem quisesse estudar teria que sair para outra cidade. Mas aprendi muito nos cursos, pois foi num desses que conheci o Handebol, um jogo novo que ainda não tinha aparecido por aqui, apenas tínhamos o basquete, o futebol de salão. O esporte com o qual eu mais me identificava era o basquete, tanto foi que eu acabei formando uma equipe, e, assim, trabalhava me divertindo.

Eu posso finalizar dizendo que adorei ensinar, mas hoje podem me dar o melhor presente do mundo para eu dar um bom dia numa sala de aula dessas que eu não entro, porque falam logo "Lá vem Pedro Alves Cabral... risos... Nem pensar! Acho que tudo tem seu momento na vida, é como doce no fogo, não pode passar do ponto.

c) Dolores Rochael da Silva Ledo

Dolores era o beija flor
Que brilhava no jardim
Retirando o pólen da educação
Socializando a comunicação
de um saber multicor.
(Shirlene Santos Mafra Medeiros)

Figura 36: Foto de Formatura Dolores Rochael da Silva Ledo

Fonte: Foto de Formatura Dolores Rochael da Silva Ledo
Arquivo: Dolores Rochael da Silva Ledo

Meu nome é Dolores Rochael da Silva Ledo, nasci no dia 16 de maio de 1933 na cidade de Paramirim- BA. Me formei em 1950. Matérias e Professores: Português e Literatura era Professor Alfredo José da Silva, matemática e álgebra Ieron Batista, História e Moral e Cívica era dona Celina, Geografia Geral e do Brasil dona Helena Lima, Ciências Naturais que era Química e Física era professor Eriberto, agricultura Dr. Ernani, psicologia da criança educacional, dona Nenzinha que era irmã de dona Helena, da educação Física dona Irani, Artes era dona Darci teve uma época também que tinha a professora Clara Alves, Desenho Alice... canto orfeônico, dona Aída, metodologia e didática do ensino que era professor Antônio Meireles, Higiene Geral Escolar e puericultura que era Dr. Clovis Moreira da Cunha, essa puericultura fazia até parto, explicava sobre o nascimento, essas coisas. A gente tinha um respeito a todos, por exemplo: Alice que era professora de Desenho ela era mais chegada a gente porque era mais nova, Dona Celina que era dos Rodrigues Lima, a gente corria dela até na rua, porque se ela visse a gente conversando com um rapaz ou rindo qualquer coisa no outro dia na aula ela passava o pito, entendeu? Então tinha uns assim, agora outros não. Eles tratavam todos bem, mas de vez em quando dava uns pitos, tinha os ajudantes que eram os auxiliares das disciplinas, eram quem levaram as cadernetas pra sala de aula, acabava a aula era quem levava a caderneta para a diretoria entendeu? Era quem arrumava a sala, colocava giz, esponja tudo direitinho, e tinha o porteiro, se viesse com o sapato que tivesse uma fivelinha que o comum não tinha ele lhe voltava, era exigente.

Tinha alunos aqui de Caetité, de Guanambi, de Brumado, de Rio de Contas, Livramento de Nossa Senhora, Paramirim, Igaporã, Lagoa Real, Bom Jesus da Lapa, Santa Maria da Vitória, Carinhanha, Monte Alto, Macaúbas, Urandi, todas as cidades do interior porque era a única escola que tinha no interior. Ficavam em pensões, às vezes os pais vinham e alugavam uma casa, principalmente no início, porque moça não ficava numa pensão não, era na casa das freiras. Minha mãe acolheu várias alunas que eram parentes nossas lá de Riacho de Santana, uns conhecidos de Paramirim, então ficavam como se aqui fosse uma pensão, naquele tempo os pais não deixavam moças em pensões não, colocavam no colégio das freiras e elas eram assim: saíam oito horas antes das oito, daquele prédio onde hoje é a direção, naquele prédio ali era o colégio das freiras vinha um grupo trazido pelas freiras deixava no colégio, meio dia elas vinham e levava.

Condições para matricula: tinha que ter 12 anos completos se você fosse completar 12 anos até junho você matriculava se não tinha que esperar para o próximo ano, o curso primário completo eram 5 anos... e depois tinha um exame chamado de exame de admissão era um verdadeiro vestibular, o mês de janeiro todo as pessoas faziam um cursinho particular

estudando para fazer o exame de admissão em fevereiro, aí os que passavam, no meu tempo eu passei em primeiro lugar, passando entrava no ginásio se não passassem não entrava e esperava para o ano seguinte e tinha que fazer novo exame.

O horário de funcionamento era das 08h às 12h e das 14h às 17h de segunda a sábado, a farda era, tinha uma listinha azul que correspondia ao ano, cada ano colocava uma fita, a saia era azul marinho, de vez em quando mudava só a saia quando eu estudei tinha 2 preguinhas aqui, mais do lado e 2 atrás, depois passou a ser toda pregueada, agora a blusa branca golinha arredondada porque prendia a gravatinha, as listinhas eram azul pregadas na gravatinha branca, a farda dos meninos eram na cor bege no início era de manga comprida depois foi encurtando a manga. O recreio de uma aula para outra era pouco, agora 10h tinha um recreio maior, os alunos merendavam quem levava merenda merendava, ou às vezes lá tinha uma coisinha... no início tinha uma área que as meninas brincavam e na outra área brincava os meninos. Os professores eram exigentes, tinha um que era negro, dizia que ele era gago, ele não pronunciava as palavras terminadas em l no final das palavras, exemplo: Escola Normal Rural de Caetité; era professor de português e literatura, mas era excelente professor, na escrita cobrava a língua culta.

Figura 37: Foto de Formatura de 1950 da Escola Normal de Caetité

Fonte: Formatura de 1950 da Escola Normal de Caetité
Arquivo: Dolores Rochael da Silva Ledo

No que se refera a experiência profissional: Tinha que fazer um curso especial, por exemplo: eu ensinei Geografia tinha que ir todo ano a Salvador para atualizar, entendeu? Tomava um mês um mês e tanto de curso e para entrar também tinha que fazer uma prova. Eu comecei com o primário na roça, no município de Guanambi, porque naquele tempo o professor não formava e ia logo para a cidade não, tinha que ensinar nas roças, mesmo que não fosse nas roças mais não ensinava no centro. Não tinha essa facilidade de material, a

gente que preparava, fazia mapas, depois que foi surgindo as lojas, livrarias, tinha os mapas, algumas matérias...

A escola funcionava ali onde é a câmara de vereadores, tudo aquilo ali eram salas de aula, aquele prédio ali onde é a câmara ali era o salão nobre da escola, o salão das festas de formaturas, das comemorações, todo mês comemorava, por exemplo, abril... tinha as comemorações dos feriados tinha a comemoração dos professores, então aí festejar, tinha também a poesia, os alunos recitavam eu por exemplo recitava, os que sabiam cantar cantavam, tocava piano a professora acompanhava, era Ida Silveira a professora de música, estudava mesmo, dó, ré, mi, fá.

A escola funcionava onde hoje é a câmara de vereadores, ali tem aquele primeiro salão, aí tinha uma porta onde era um salãozinho também, era onde era a diretoria tinha 2 salas tinha primeira e segunda diretoria ... o professor dava queixa para o diretor, o diretor chamava o aluno na diretoria aí dava o castigo que merecesse. Os eventos participavam professores diretores alunos, dependendo da data comemorativa do momento. Aquilo era assim, era salas de aulas e a parte vazia era onde era o intervalo, o recreio, essas salas de aula foram derrubadas e transformadas em escritórios, ali naquele jardinzinho, de um lado era o intervalo do outro era o espaço onde fazia educação física ali era dia de jogos, ou às vezes fazia uma educação física assim que era para convidar pessoas... os bordados as coisas que eu aprendi, aprendi tudo lá na escola, minha mãe riscava os lenços eu levava e bordava lá, às vezes o professor ensinava o ponto que você não sabia, às vezes o próprio colega ensinava, a parte dos rapazes era madeira, fazia trabalhos com madeira. Como professor agente tinha uns cursos em Salvador de reciclagem, um mês, a maneira de ensinar, alguma coisa nova, o professor tinha que ir por conta própria para ver as modificações que iam surgindo, então todos os anos os professores tinham que ir lá na reciclagem.

Professor catedrático era quem tinha um curso em determinada matéria. A gente fazia os planos de aula assim, como se faz até hoje né, o que ia dá na sala de aula, o trabalho que iam fazer com os alunos, um trabalho por exemplo de mapas, no início ensinava o mapa do Brasil, como é que dava aulas de geografia por exemplo sem ver o mapa onde estava localizado aquilo que você ia dá, então nas escolas tinha os mapas grandes, mais eu fazia trabalhos de mapas, levava os mapazinhos todos prontos e fazia um trabalho com eles, por exemplo, vamos localizar os estados né o mapa grande estava lá agora cada um na sua carteira com o seu mapazinho já tirado né porque eles não sabiam tirar e então ia atrapalhar mais ainda. Localizando, Amazonas, tal, tal, tal, depois vinham as capitais, entendeu? Mudamos para Caetité quando papai e mamãe vieram assistir uma formatura de uma prima nossa, aí

gostaram da cidade e resolveram mudar pra cá, os meninos meus dois irmãos mais velhos já estavam aqui, então eles vieram assistir essa formatura e quando voltaram já deixaram aqui uma casa alugada para nos trazer para estudar porque lá não tinha escola primária, eles firam encantados com aquela formatura, com a escola, com os professores. O interessante foi a vinda nossa de Paramirim pra cá, não tinha estradas como tem hoje, tinha aqueles, caminhos assim carreiros (trilhas) então daqui para Paramirim direto não tinha estrada para passar carro tinha que dar a volta lá para Brumado. Eu não sei se você já ouviu falar em tropas, vinha em tropas, tudo nosso veio em tropas, mesa, cama tudo, preparava o animal com o arreio e colocava tudo toda nossa mudança veio assim no lombo do animal e nós também como eu estava com sete anos não sabia montar sozinha, aí papai me trouxe no cabeçote, cabeçote é aquela parte da frente da cela. Três dias de Paramirim aqui.

d) Palmira Guanais de Aguiar Fausto

Palmira no jardim
Amava a poesia
Como forma de expressão
Da sua filosofia
(Shirlene Santos Mafra Medeiros)

Figura 38: Foto de Formatura Palmira Guanais Aguiar Fausto

Fonte: Foto de Formatura Palmira Guanais Fausto
Arquivo: Palmira Guanais

Nasci no dia 16 de abril de 1933 no distrito de Lagoa Real, estudei na Escola Normal de Caetité, morei e vivi na cidade de Rio de Contas- BA. Em 1946 quando iniciou a minha jornada na Escola Normal, eram vários alunos que durante o percurso de cinco anos nos chegamos à conclusão com 37 colegas apenas, porque muitos ficaram em matérias difíceis e ficaram dependentes para outras épocas posteriores. Foi um período de muito estudo, não existiam pesquisas feitas pelos professores então eram cobradas com aulas escritas, aulas práticas e aulas orais; com essa dependência toda íamos às fezes, muitos alunos iam para uma

segunda época que era uma chance que dava para os alunos para ver se poderia ou não passar. Chegamos com dificuldades porque não existiam realmente nenhuma fonte de pesquisa, apesar de a Escola Normal ter uma biblioteca nada era solicitado pelos alunos, a professora dona Celina Teixeira nos deu uma tarefa dificílimas na época (14, 15 anos), para ler o livro "Os Sertões" de Euclides da Cunha, só que todos desistiram nas primeiras páginas do livro, por causa da dificuldade da leitura. Quando chegou no final do prazo que a professora havia dado para conclusão da tarefa, a única aluna que tinha conseguido concluir a tarefa de ler até o fim fui eu. Outro dia eu fui reler o livro e percebi realmente a complexidade da leitura para uma garota desta idade, mas me incentivou muitas leituras difíceis durante o período da adolescência. Após a formatura eu conseguir um emprego na prefeitura, como Secretária da Prefeitura Municipal de Caetité e tinha em minhas mãos os livros da biblioteca da prefeitura, não sei que rumo levou essa biblioteca porque era uma biblioteca muito rica e eu acrescentei muito meu vocabulário.

Retornando à Escola Normal, fazíamos encontro de colegas para revisar o apontamento, principalmente para os exames do professor Alfredo, ele falava e a gente apontava tudo, depois fazíamos um grupo de cinco ou seis para ver onde ficavam as lacunas, as falhas para colocar as palavras exatas porque ele não queria uma única palavra diferente na prova nenhuma palavra sinônima tinha que ser exatamente como ele falava. Nossas provas eram escritas no final do mês, antes tinham as provas orais que a gente tremia todas para responder enfrentando o professor com um pouco de receio e acanhamento e os próprios colegas, somadas com as provas escritas fechavam as nossas notas no final do mês, fiz um livro de recordações das poesias para relembrar das minhhas colegas.

Figura 39: Recordações e Poesias de Palmira Guanais

Fonte: Recordações e Poesias de Palmira Guanais
Arquivo: Palmira Guanais

Chegamos à conclusão do curso e tivemos uma festa muito linda, quando a igreja vez uma imposição para a gente, que não teríamos o baile com todas as roupas lindas vindas de Salvador, de Goiás, cada vestido lindo, então nos tínhamos que escolher entre a missa e o baile de formatura, então fomos à missa, mas não oficial e claro nessa juventude optamos pelo Baile de formatura com vestidos belíssimos, no Salão Nobre da Escola Normal, veio uma orquestra de longe (Castro Alves não sei) e tocou até altas horas da madrugada, onde fizemos uma festa belíssima. Cada um tomou seu rumo, eu fiz um concurso para professor primário em Anagé na época pertencia a Vitória da Conquista, adquirir a formação e com todo o convívio e experiência de vida, principalmente depois de casada eu fui para o distrito de Urandi, nossa fazenda pertencia a Urandí (era em Pindaí, distrito de Urandi). Meu pai conseguiu com o secretário Aloysio Short (político da época) uma cadeira municipal em Lagoa Funda e eu fui professora e alfabetizei centenas de crianças, eram muitas crianças na fazenda, continuei fiz a formação lá com as crianças e foi o melhor trabalho que eu já fiz, foi meu cartão de visitas, quando mais tarde já no Instituto de Educação que a gente ia para congressos e assembleias em Brasília e Salvador eu dizia assim: o meu trabalho, o meu cartão de visitas durante meu trabalho foi na Lagoa Funda. Foi onde também eu tive uma influência muito boa na minha formação de minha sogra dona Ilda Gottschall, teve uma influência não só na minha formação como naquele povo do pé da serra. Não tínhamos sala de aula, foi improvisada, montávamos um assento e uma tábua mais alta que servia de mesa enfincada ao solo para fazer a escrita. Não tínhamos material porque a delegacia escolar não mandava, e a própria delegada escolar não sabia quando eu fazia reuniões com as mães, qualquer comemoração precária pequena eu mandava um convite e ela não aparecia. Então com todo o meu incentivo e empenho eu alfabetizei essa criançada, superando as dificuldades e foram muitas, muitas. Os recursos, por exemplo, um quadro negro foi feito na parede com carvão e cimento, eu arrumava giz, arrumava livros, apenas uma vez que a delegacia colocou uns livrinhos, mas tudo precários.

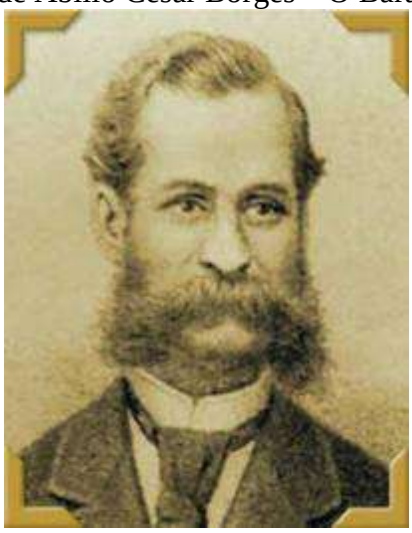
APÊNDICE B - (Auto) biografias de educadores da cátedra Rio-Contenses

As (auto) biografias a seguir revelam a trajetória de educadores e educadoras rio-conteses que fizeram parte da cátedra educacional do município e contribuíram grandemente com o processo formativo do município.

a) Abílio César Borges – Barão de Macaúbas

Abílio foi Barão de Macaúbas
Deu grandes contribuições na educação
Aboliu a palmatória como fome de punição
Considerado pela memória social o "Amigo dos Meninos",
"Educador exemplar" no contexto histórico da formação na luta por um ideal.
(Shirlene Santos Mafra Medeiros)

Figura 40: Foto de Abílio César Borges- "O Barão de Macaúbas"



Fonte: Foto de Abílio César Borges- "O Barão de Macaúbas
Arquivo: Arquivo Público Municipal de Rio de Contas

O Doutor Abílio César Borges nasceu nesta cidade de Rio de Contas, no dia 9 de setembro do ano de 1824, na casa nº 115 da Rua denominada "Barão de Macaúbas", sendo filho de Miguel Borges de Carvalho e Malfada Maria da Paixão Borges.

Aqui recebeu os primeiros ensinamentos cursando o primário e complementar com o famoso Padre Jerônimo José das Neves, foi aluno de filosofia do Prof. Francisco José Sant'Anna em Rio de Contas-Ba, e, logo após, foi fazer o Curso de Humanidades, no Colégio Conceição, na capital. No entanto, voltou dois anos depois para tratamento de saúde.

Retornou a Salvador em 1841 para matricular-se no Curso Médico da Capital em que cursou até o quinto ano, seguindo para o Rio para cursar o sexto e último, recebendo o grau de Doutor em 1847.

Regressando à Bahia, exerceu a clínica médica e cirúrgica, alcançando confiança principalmente nesta última. Por esse tempo, também auxiliou os trabalhos letivos no Colégio Conceição, onde fizera seus preparatórios.

Transferiu-se para o interior, prestando serviços médicos na Cidade Barra do Rio Grande (Barra), onde, infelizmente, não encontrou meios para expandir seu gênio progressista e empreendedor, retornando à capital em 1856, salientando-se como Diretor Geral da Instrução Primária, permanecendo no cargo por dois anos.

Logo criou o Colégio Barrense e o Ginásio Baiano, nos quais se revelou insigne mestre, sendo seu diretor por quatorze anos. O prestígio e estima do emérito pedagogo residem na sua dedicação à causa da instrução, bem como os melhoramentos que introduziu na arte de ensinar à mocidade, que significaram inovação, quebra de conceitos e comprometimento com a modernidade e evolução intelectual.

Ainda em 1856, quando era Diretor Geral dos Estados, o Presidente da Província, Doutor Álvaro Tibério Moncorvo, incumbiu-lhe de formular um projeto de lei buscando a reorganização do ensino provincial, a reabilitação geral do ensino primário e a obrigação positiva do ensino de desenho linear ou geométrico em todas as escolas públicas.

Para conseguir seus objetivos fez várias viagens à Europa, estudando métodos mais modernos do ensino teórico e prático nos centros mais desenvolvidos, conseguindo êxito extraordinário, deixando à pátria um legado inestimável, que são suas obras.

Sua primeira obra foi a tese inaugural em 1847, quando se formou: (Proposições Sobre Ciências Médicas). Outras: Vinte Anos de Propaganda contra o Emprego da Palmatória e outros Castigos no Ensino da Mocidade, Desenho Linear ou Geometria Prática Popular, Memória sobre a Mineração na Província da Bahia, Discursos sobre a Educação, Gramática Portuguesa, Gramática Francesa, Epítome de Geografia. Livros de Leitura, vinte e dois anos em prol da elevação dos estudos no Brasil, Os Lusíadas de Camões (adaptando para leitura infantil), A Lei Nova no ensino infantil e Conferência sobre o Aparelho Escolar Múltiplo Fracionamento. Tendo também criado um método prático para a aprendizagem da Leitura "Leitura Universal" e, fechando a obra lida no Congresso Pedagógico Internacional na cidade de Buenos Aires, em 1822, trabalho que engrandeceu o seu nome perante as demais nações que ali se fizeram representar.

Voltando da sua segunda viagem à Europa, fundou, em 1877, mais dois colégios_ o Colégio Abílio_, sendo que um já havia sido fundado anteriormente no Rio de Janeiro, em Botafogo, dirigido por seu Filho Joaquim Abílio Borges; e outro em Barbacena, Minas Gerais. O Professor Ch. Fred Hartt da Universidade de Cornel, nos Estados Unidos, comentou

que os colégios de Abílio se comparavam às melhores Instituições do mesmo grau, em seu país.

Fora agraciado com o título de Barão de Macaúbas através de decreto do dia 30 de junho de 1881, e a ele conferidas as honras de grandeza no dia 3 de junho de 1882. Além dessa honraria, foi Comendador da Imperial Ordem da Rosa, da Ordem de Cristo e da de São Gregório Magno. Não foi barão de Rio de Contas, porque na época já havia o Dr. Francisco Vicente Viana, primeiro Presidente da Província da Bahia com este baronato de caráter hereditário.

Foi sócio correspondente das Sociedades Geográficas de Paris, de Bruxelas e Buenos Aires, correspondente da Sociedade dos amigos da instrução popular de Montevidéu e da Associação Parisiense para o Desenvolvimento da Instrução Primária. Além de Diretor Geral dos Estudos na província da Bahia e membro do Conselho Superior do Ensino na Corte.

Durante o período em que foi diretor do Ginásio Baiano, teve como alunos Ruy Barbosa, Francisco Muniz Barreto, Castro Alves, Rodolfo Dantas, Satyro Dias, Benício de Abreu, Lino de Andrade e Dr. João Florência Gomes.

Um fato único foi que, na presença do Imperador, defendeu o invento do Aritmómetro Fracionário, nada menos que a máquina de calcular.

Outro fato curioso que deve ser mencionado: quando ainda garoto, cursava latim sob a direção do Padre Neves, e, assim, foi muitas vezes castigado com a palmatória. Mais tarde, já famoso, escreveu a um amigo e contemporâneo, Cel. Francisco Oliveira Guimarães, pedindo que adquirisse a palmatória que tanto lhe havia feito sofrer, desejo este que foi satisfeito.

O caráter humanitário que demonstrava se concretizava na dedicação de parcela de seu tempo aos pobres. Dessa forma, educou grande número de crianças carentes, dando-lhes roupa, livros e tudo mais que necessitavam. Distribuiu mais de um milhão de compêndios pelas escolas do Brasil. E vale dizer que, à Associação Protetora da Criança Desamparada, prestou valiosa colaboração.

Contribuiu também com muitos contos de reis para a fundação do Asilo Agrícola Santa Izabel, fundado no Desengano (Rio). Foi também um dos fundadores do Instituto Literário da Bahia e, durante o sexto ano de medicina, participou da fundação da Academia de Filomática.

Ainda, alistou-se como voluntário durante a Guerra do Paraguai, tendo sob seu comando o Batalhão dos Zuavos.

Foi casado com Malfada Borges Wanderley e faleceu no dia 17 de janeiro do ano de 1891, deixando um legado de defesa do conhecimento, da educação, sob o crivo de

metodologias que não destituíssem o ser da sua integridade e dignidade, da inovação tecnológica, da luta pela liberdade, pelas causas humanas dos oprimidos. Por isso, um exímio educador na sua versatilidade.

A dignidade do mérito educacional tem o alto patronato do Barão de Macaúbas, Dr. Abílio de Cesar Borges, uma das figuras culturais da história da educação baiana e brasileira. Nascido a 9 de setembro de 1824 em Rio de Contas, doutorou-se pela faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1847, com a Tese "Proposição sobre Ciências Médicas", foi médico vacinador em Xique-Xique e na Vila da Barra do Rio de Contas, onde fundou o Ateneu Barrense e presidiu a Câmara de Vereadores.

O Dr. Abílio, como era chamado, ocupou o mais alto posto educacional – Diretor Geral dos Estudos da Província da Bahia, mas foi como fundador e Diretor do Ginásio Baia que recebeu grande destaque por seus métodos pedagógicos, formando toda uma geração, cujos expoentes são Castro Alves e Rui Barbosa. Daí as poesias: "No Natalício do meu Diretor", que integram as séries "Poesias oferecidas ao Dr. Abílio Cesar Borges". Em 1871, muda-se para o Rio de Janeiro onde cria o Colégio Abílio da Corte, o famoso "Ateneu" transferindo-se depois para Minas Gerais.

A sua marcante contribuição foi a condenação ao emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino, bem assim a sua decisiva propaganda em prol da elevação dos estudos no Brasil! Na presença do Imperador defendeu a invenção aritmômetro fracionário, a máquina de calcular. Ensino infantil, geometria prática e popular, método de leitura e outras metodologias e processos merecem a sua maior aceitação, conforme bem atesta e melhor descreve Isaias Alves em seu trabalho biográfico.

Pelas inovações, pela seriedade das suas experiências e pela liderança do pensamento pedagógico, no final do Império, nasceu o Título de Barão, pelo Decreto de 30 de junho de 1881, honras e grandezas pelo Decreto de 23 de junho de 1882, sendo comendador da Ordem de Cristo da Rosa de São Gregório Mágno, vindo a falecer no Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1891.

Para Pedro Calmon, "O benfazejo homem exterminou os castigos corporais. Era, por conseguinte, libertador". E é assim que Castro Alvas o saúda no natalício:

> "Do alto dos céus baixou
> O anjo que a mocidade
> Dos rigores libertou".

Além dos repúdios aos castigos corporais, portanto, num dos aspectos mais interessantes de seus métodos recitavam a “ODE”, nas festas colegiais. Hoje, diríamos o ensino das comunicações orais, desinibidoras de comportamentos de desempenho necessário para o sucesso profissional e pessoal.

A sua ação política desdobra-se em militante adepto contra a escravatura, inclusive tendo escrito e publicado através da imprensa a respeito dessa proposta. Fundador da Sociedade Libertadora “Sete de Setembro”, que tinha como órgão o “Abolicionista” defensor da emancipação.

Abílio Cesar Borges, que patrocina o Mérito Educacional, não só lutou contra os castigos corporais no processo do ensino, como foi mais além numa opção decisiva pela causa da elevação da educação brasileira. Esses fatos o tornam o expoente da educação e, mais do que isso, o patrono da educação baiana brasileira.

b) Odilon José dos Santos

Odilon era o cravo,
Muito perfumado,
Embelezava os quintais
E os jardins educacionais (Shirlene S.Mafra Medeiros)

Figura 41: Diploma Odilon José dos Santos

Fonte: Foto de Colação de Grau deOdilon José dos Santos
Arquivo: Familiares de Odilon José dos Santos

Nasceu em 03 de abril de 1921, filho de Laurinda Rosa dos Santos e José Atanásio dos Santos. Estudou na Escola Barão de Macaúbas o curso primário elementar, concluindo em 15 de novembro de 1935.

Cursou a Escola Normal de Caetité, concluindo o curso de Professor Primário em 15 de dezembro de 1941. Assumiu o cargo de professor primário no distrito de Mato Grosso, no município de Rio de Contas em 14 de setembro de 1942. Lecionou também em Arapiranga e na sede do município.

Figura 42: Diploma Odilon José dos Santos

REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
ESCOLA NORMAL DE CAITETÉ
Diploma de Professor Primario

Fonte: Diploma Odilon José dos Santos
Arquivo: Familiares de Odilon José dos Santos

Pediu exoneração em 16 de julho de 1949. Mesmo sendo filho de família negra, assumiu o cargo de professor primário no distrito de Mato Grosso, povoado de descendentes de portugueses. Foi venerado por seus alunos e familiares, o que resultou num grande número de afilhados e amigos.

c) Guilhermina Cardoso Dantas

Guilé, gérbara multicor
Mostrava-se bastante singela
Transmitindo muito amor
Tornando-se assim a mais bela. (Joanita Silva)

Figura 43: Turma da Escola Normal de Caetité década de 1940

Fonte: Turma da Escola Normal de Caetité década de 1940
Arquivo: Família de Guilhermina Cardoso Dantas

Guilhermina Cardoso Dantas nasceu em 20 de fevereiro de 1923, na cidade de Rio de Contas (que naquela época tinha a denominação de Minas do Rio de Contas), Estado da Bahia, filha do comerciante João Cardoso de Albuquerque e Adélia da Silva Albuquerque. Seus pais não possuíam muitos recursos materiais, porém eram detentores de boa educação e cultura, como a maioria das famílias da época. Dentre os filhos do casal acima citado, foi a primeira que concluiu os estudos até o grau de Magistério, pois teve a oportunidade de estudar na cidade de Caetité, cidade que já era referência em Educação naquela época.

Cursou as "primeiras letras" na escola do professor Sant'Ana, em Rio de Contas, concluiu o curso primário, na mesma cidade, no dia 12 de novembro do ano de 1937, na Escola Anexa à Escola Normal de Caetité. Após ter concluído o primário, seguiu para a cidade de Caetité, onde residia sua irmã Maria Ramos Cardoso Pinchemel Rodrigues. Em Caetité, Guilé, como era chamada, iniciou o curso de Magistério, em 1938. Foi um período de grandes desafios, pois ajudava sua irmã nos afazeres domésticos e comerciais, trabalhando também em uma padaria do cunhado, de quem recebeu grande apoio nesse período.

Em 22 de dezembro de 1942, com a idade de dezenove anos, concluiu o curso e foi diplomada em "Professor Primário", pela Escola Normal de Caetité. No ano seguinte cursou "Datilografia", na Escola de Datilografia Costa Santos, na mesma cidade, tendo concluído esse curso no dia 22 de dezembro de 1943.

Em 1944 regressou a Rio de Contas. Em 20 de junho de 1945, foi nomeada pelo interventor federal no Estado da Bahia, para exercer, interinamente, o ofício do Registro de Imóveis e Hipotecas do Termo sede da Comarca de Rio de Contas.

Em 31 de julho de 1947, casou-se com Valdomiro Aurélio Dantas, com quem teve cinco filhos: Walter, José Wanderlei, Cláudio, Ana Maria e Carlos Romério. Quando nasceu o segundo filho, em 1950, época em que foi nomeada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado, seguiu para o povoado de Casa de Telhas, onde trabalhou inicialmente, com turmas de alfabetização. Vale lembrar que Guilé, foi uma das primeiras professoras do povoado, motivo pelo qual conquistou a amizade dos moradores daquela localidade, sobretudo dos seus alunos, muitos dos quais até hoje expressam grande admiração e gratidão pelo trabalho que ela realizou.

Regressou a Rio de Contas e passou a lecionar no Grupo Escolar Barão de Macaúbas. Posteriormente, trabalhou como delegada escolar. Nesse período, viajava para o distrito de Arapiranga para prestar serviços também nesse distrito. Logo após, foi professora na Escola Juvenal Cândido de Oliveira, no grupo Escolar Horácio de Matos e, por fim, em 2 de março 1959, passou a trabalhar também no Ginásio Aloísio de Castro, que mais tarde passou a chamar-se Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência (CIRCEA). No CIRCEA, além da função de professora do Ensino Médio, trabalhou também como secretária escolar, por muitos anos.

:

Figura 44: Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência

Fonte: Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência
Arquivo: Família de Guilhermina Cardoso Dantas

No CIRCEA, a professora Guilé lecionou as seguintes disciplinas: História, Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Em determinada época, quando o Ginásio passou por uma fase crítica, ao ponto de quase se extinguir, Guilhermina assumiu temporariamente a função de diretora, até que tudo voltasse ao normal. Foi quando chegou a Rio de Contas a Sociedade Católica Joseleitos de Cristo, e o Padre Clauminio Carlos Freitas

assumiu a direção do CIRCEA, permanecendo no cargo por vinte e cinco anos, e durante todo esse tempo Guilé serviu como secretária e professora!

Fez várias viagens às cidades de Salvador e Vitória da Conquista, juntamente com suas colegas, para participarem de cursos de formação, que só eram oferecidos nas referidas cidades.

Segundo relatos da família, de ex-alunos e colegas, Guilé era uma professora dedicada e muito preocupada com o aprendizado de seus alunos. Quando percebia que algum aluno não estava evoluindo, procurava meios de melhorar o aprendizado, dando novas oportunidades, mesmo numa época em que o tradicionalismo era predominante no ensino local. Em segredo, ajudava muitos de seus alunos, no que se referia a materiais de estudos e fardamento, pois naquela época, quem não podia comprar a farda e livros, não poderia estudar, e ela, sem chamar atenção, providenciava o que fosse preciso, e assim, ajudou muitas pessoas a concluírem seus estudos. Por esse motivo, alguns alunos a consideravam como madrinha. Muitos de seus alunos, mesmo adultos ainda a chamavam de “tia Guilé”!

Com postura firme e ao mesmo tempo serena, procurava entender as dificuldades de seus alunos, tentando resolver sempre os problemas que lhe eram apresentados. Muitas vezes, amenizou situações conflituosas de alunos e até mesmo de professores com o então diretor, Padre Carlos, que era muito rígido em suas atitudes.

Aposentou-se do primário em 2 de novembro de 1979, segundo consta no Diário Oficial desta data, e afastou-se do Ginásio em 2 de maio de 1983.

Além de professora, Guilhermina era também artesã, pois nas horas vagas trabalhava com crochês, bordados, atividades que exerceu até os últimos dias de vida.

Foi atuante na religiosidade, pois participava de vários grupos católicos, chegando a liderar um deles, e possuía uma fé inabalável. Tinha sempre uma palavra de amor e conforto a quem sofria, levando aos doentes o alívio da palavra de Deus.

Faleceu em 6 de junho de 2005, aos oitenta e dois anos, deixando um legado de amor aos seus e à comunidade rio-contense.

d) Clarice Conceição Santos

> Clarice era a cravina
> De múltiplo matriz
> De natureza cristalina
> Parecia muito feliz (Joanita C. e Silva)

Figura 45: Foto de Formatura de Clarice Conceição Santos

Fonte: Foto de Formatura de Clarice Conceição Santos
Arquivo: Família de Clarice Conceição Santos

Clarice Conceição Santos, nasceu no dia 21 de abril de 1930, na cidade de Rio de Contas-Bahia e faleceu no dia 01 de outubro de 1983 em Vitória da Conquista - Ba. Era filha de Appio José dos Santos e Nazinianna Conceição Santos, foi casada com Jonas Antônio Mafra no dia 16 de janeiro de 1961, do enlace matrimonial teve 06 (seis) filhos, Cleber Raimundo Santos Mafra, Waldek Antônio Santos Mafra, Shirlene Santos Mafra, Valgleber Sacramento Santos Mafra, Jediel Jonas Santos Mafra e Nereida Maria Santos Mafra; estudou na Grupo Escolar Barão de Macaúbas, o primário de 1º ao 4º ano, em seguida foi estudar na Escola Normal de Caetité, sempre acompanhada por sua irmã Petronila Divina dos Santos e Jesulindo José dos Santos.

Recordava sempre do período que estudou em Caetité dos magníficos professores, educadores catedráticos, e a que mais apreciava era a professora de história, por essa razão fez o CADES para história, curso de Licenciatura curta para capacitar professores de História.

Essa educadora estudou na Escola Normal Rural de Caetité, fundada por Anísio Teixeira na década de 1920, exemplo de resiliência, saiu de sua terra natal Rio de Contas – Bahia; naquela época viajava a cavalo para estudar em Caitité-Ba, em busca do saber e de conquistar uma emancipação como mulher, na década de 1950; sempre dizia que a mulher teria que buscar sua independência financeira, a qual só poderia ser conquistada pela educação. Lecionou em Condeúba-Ba, na zona rural, no povoado de Mato Grosso, distrito de Rio de Contas – BA, posteriormente, veio trabalhar na sede como professora primária, de 1º grau de Francês, História do Brasil e Geral, e no 2º grau, ensinou Sociologia e foi Vice-Diretora do Grupo Escolar Barão de Macaúbas; foi graduada como professora primária na década de 1950 em Caetité e, posteriormente, fez o curso de Licenciatura Curta pelo

Campanha de Aperfeiçoamento e desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES) e outros cursos de aperfeiçoamento.

Os seus maiores sonhos além dos educativos era ser avó, faleceu sabendo da felicidade de concretização desse desejo, pois sua filha mais velha estava grávida, teve 02 (dois) genros: Erivan Medeiros e Danilo Benedictis; 04 noras: Valéria, Rejane, Jaquelane e Ana Angélica; 12 (doze) netos: Myller, Clarice, Clebinho, Felipe, Clairene, Júlia, Laís, Alice, João Victor, Karen, Bruno e Kellen; e teve dois bisnetos Isaac Mafra e Asaph Mafra.

Sendo a filha caçula de Appio José dos Santos e Nazinianna Santos, de família humilde, sem recursos financeiros, rompeu com as barreiras de exclusão feminina em busca de conhecimentos; sempre dizia, "meus filhos, não casem cedo, conquistem as suas independências financeiras, trabalhem para alcançar novos horizontes, vocês só conquistam espaços e respeitabilidade através dos estudos e pelo trabalho". Essas palavras foram tão significantes para a família, que foram rememoradas por quase todos, especialmente pelos filhos, sobrinhos, netos, amigos e familiares de Clarice Mafra.

As lembranças surgem na memória de explicações: "meus professores, meus filhos, foram todos catedráticos, quero que vocês estudem para serem catedráticos, mas nunca se esqueçam dos ensinamentos dos mais velhos, eles são preciosos; ouçam e valorizem esses saberes das experiências vividas". Fez de tudo para que seu esposo Jonas Mafra, que na época era trabalhador da zona rural, no distrito de Mato Grosso, concluísse seus estudos, fizesse o supletivo na década de 1970, depois concluísse o magistério. Acolheu em sua residência, cunhado, muitos sobrinhos, alunos e familiares tanto da família Santos como da família Mafra, acolhia a todos sempre com o intuito de incentivá-los nos estudos.

No testemunho de Nelita Nilsa Santos, torna-se relevante destacar ao falar sobre sua irmã, "eu só estudei até a quarta série, mas Clarice conseguiu estudar e ajudou a todos da família e da cidade de Rio de Contas, do distrito de Mato Grosso e Condeúba com seus conhecimentos, Gerson Prisco, um inspetor de educação confiava muito em Clarice, por toda sua sabedoria, quando tinha problemas em Rio de Contas, chamava ela para resolver. As pessoas que conheciam Clarice, se encantava com sua finesse, diplomacia, educação era uma menina amável e singela".

Na ação educativa, de compromisso com o outro, foram expressas em vários depoimentos em Rio de Contas de ex-alunos de Clarice Mafra, de expressões: "Dona Clarice, era uma pessoa dócil, me levava para casa para tirar minhas dúvidas nas tarefas de casa, nunca vi tanto amor pela educação" (Bartira Silva Rodrigues).

Expressões do tipo Pra Cima no poema de Luciene Teixeira:

Pra Cima
“ Ai que saudade me dá.....
Daquilo que aprendia,
Na casa de Dona Clarice.
Lá não era coisa de “Disse me disse”.
Lá, na casa de Dona Clarice, tudo era divertimento.
Enrolado pela delícia do CONHECIMENTO.
Dona Clarice sabia clarear
As mentes cansadas da verdadeira Ignorância.
Convivia, trocava,
Amava,
E, de fato, ensinava
E o que é o verdadeiro aprender?
O verdadeiro ensinar?
Nada mais e nada menos
Que SONHAR e ACREDITAR.

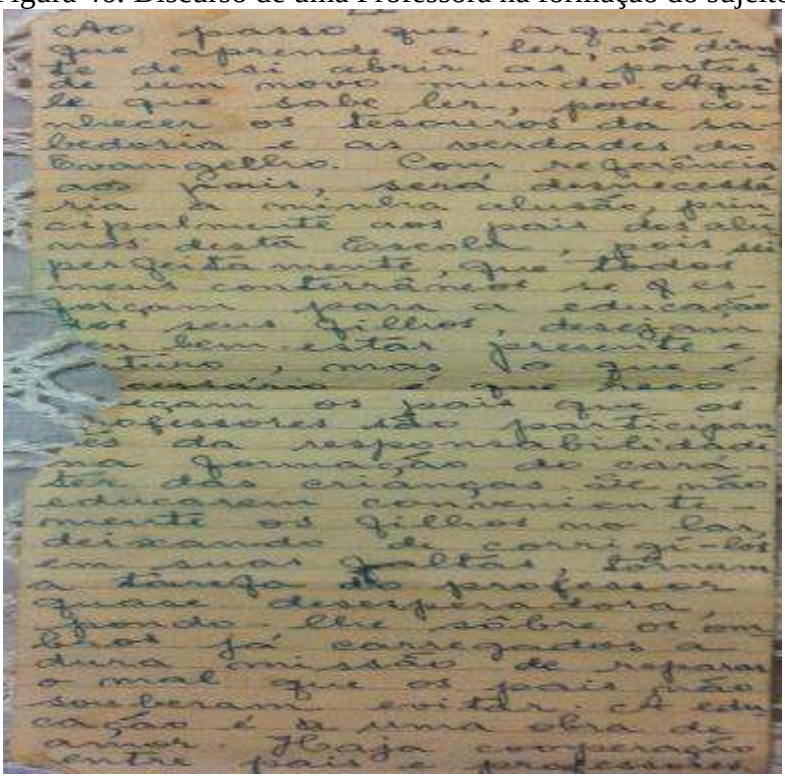
Um verdadeiro exemplo de mulher, sua maior fonte de sabedoria nas falas de Nelita Nilsa Santos era ser temente a Deus, sábia, inteligente, revolucionou sua época em busca do saber, viajava a cavalo, nunca vi Clarice reclamar, sabia que sofria, pela ausência da família, mas sempre foi determinada e nos estimulavam ir para Caetité continuar nossos estudos e ser professoras, mas meu pai não tinha recursos, mandou apenas Nila para acompanhar Clarice.

Era uma auxiliadora idônea, mulher virtuosa para seu esposo, cuidou dos seus filhos como ninguém junto de seu esposo Jonas Antônio Mafra. Amável, grande educadora, sabia compreender como ninguém, ensinou todos os seus filhos sobre a humildade, os caminhos da fé, a luta incessante por justiça social.

Deixou grandes marcas na criação dos filhos, sabia que deveria ensinar os seus filhos os caminhos que deveriam andar, se formar, buscar conhecimento, porque na velhice não desviaria de tais orientações. Essa atitude era expressa em seus discursos.

Discurso de Clarice Conceição Santos Mafra:

Figura 46: Discurso de uma Professora na formação do sujeito



Fonte: Discurso de uma Professora na formação do sujeito
Arquivo: A autora

A transcrição do Discurso de Clarice: “Ao passo que aquele que aprende a ler vê diante de si abrir as portas de um novo mundo. Aquele que sabe ler pode conhecer os tesouros da sabedoria e as verdades do Evangelho. Com referência aos pais será desnecessária a minha alusão, principalmente aos pais dos alunos desta Escola, pois, sei perfeitamente que todos os meus conterrâneos se esforçam para a educação de seus filhos, desejam o seu bem-estar presente e futuro, mas é necessário que reconheçam os pais que os professores são participantes da responsabilidade na formação do caráter das crianças. Se não educarem convenientemente os filhos no lar, deixando de corrigi-los em suas faltas, tornam a tarefa do professor, quase desesperadora, pondo-lhes sobre os ombros já carregados a dura missão de reparar o mal que os pais não souberam evitar. A educação é uma obra de amor. Haja cooperação entre pais e professores” (Clarice Conceição Santos).

A Profª Clarice Mafra amava organizar peças teatrais na escola e ensinava seus alunos a declamar poesias, cantos, era excelente oradora e escritora de discursos, tanto para solenidades escolares, como para vida pública de envolvimento político. Sua residência se transformava em hotel, hospital, escola, organizava refeições para 10 pessoas, chegava 30 pessoas da zona rural e todos saiam satisfeitos com o seu acolhimento.

Como educadora, acreditava incessantemente em seus alunos, e sempre com uma linguagem, "*você é capaz, vai conseguir superar as dificuldades*". O seu reconhecimento social, foi expresso pela linguagem das pessoas mais simples da zona rural e do município de Rio de Contas, porque o seu maior valor estava na prática do bem comum e na valorização de todos por sua receptividade e acolhimento.

Quando foi trabalhar na zona rural em Mato Grosso, distrito de Rio de Contas, escola fundada pela Profª Ana Petronila Trindade Ramos, como a primeira professora de Mato Grosso, o segundo foi Prof. Odilon José dos Santos, a terceira foi a Profª Otácia Sant'Ana, por fim a Profª Clarice Conceição Santos Mafra e a Profª Aurora de Lima Mafra, responsáveis pela educação naquele povoado.

A residência dessas professoras e professores era onde funcionava a escola, mas havia muito respeito das comunidades rurais com esses docentes, eram considerados como uma das pessoas mais ilustres dos distritos pela sua sapiência, pois ensinavam classes multisseriadas.

Naquela época havia uma educação de verdade, eram organizadas peças teatrais e mobilizava toda comunidade mato-grossense muito animada as festas culturais na zona rural realizadas por essas professoras.

Ao falar sobre Clarice, seu esposo lembra com saudade, que ao ingressar na vida pública ela redigia seus discursos políticos, e recebia a todos muito bem, tanto correligionários, como qualquer um que precisava de acolhimento, era uma política nata, sua inteligência e ideias contagiava os munícipes.

Trabalhou em Condeúba, com seu irmão Jesulino José dos Santos, passou 02 (dois) anos, em seguida veio morar em Rio de Contas e foi lecionar em Mato Grosso, viajava a cavalo, morava no prédio da escola, lecionavam classes multisseriadas, de 1º ao 5º ano.

Posteriormente, veio para Rio de Contas, foi Vice-Diretora do Grupo Escolar Barão de Macaúbas, professora primária também na referida escola e lecionou na Escola Aloisio de Castro, na Escola Normal Dr. Basílio Justiniano da Rocha e posteriormente no Centro Integrado Rio-contense de Educação e Assistência, sempre com as disciplinas de História Geral, do Brasil, Sociologia e Francês.

Eram verdadeiras heroínas educacionais em Rio de Contas, pelo seu legado, embora não tenta tido reconhecimento social, pelos seus serviços prestados à educação.

e) Joanita Candançan e Silva

> Joanita era a beleza das mulheres
> brasileiras, com sua inteligência e escrita

Brilhou nos jardins da sabedoria com toda sua filosofia.
(Shirlene Santos Mafra Medeiros)

Figura 47: Foto de Joanita Candançan e Silva

Fonte: Foto de Joanita Candançan e Silva
Arquivo: Família de Joanita Candançan e Silva

Joanita Candançan e Silva, natural de Andaraí – Bahia, veio para Rio de Contas aos 3 (três) anos de idade, com experiência comprovada no magistério, a partir de 1954 na cidade de Rio de Contas e Andaraí. Foi eleita suplente de vereadores em Andaraí pela UDN, fora convocada para atuar no 1º período de 1959, sendo uma das primeiras mulheres vereadoras da cidade de Andaraí.

Estudou na Escola Normal Rural de Caetité no período que fez um curso pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de Aperfeiçoamento para lecionar a disciplina de "Artes Industriais e Desenho" no ano de 1957.

Através do Reconhecimento Social dos alunos da Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha na cidade de Rio de Contas, o "Professor do Ano" – 1967, rompendo o paradigma da titulação da Identidade feminina de Professora do Ano – 1967. No final da década de 1960, foi transferida para a cidade de Vitória da Conquista, passou um período em São Paulo, retornando depois para a Bahia, onde residiu até a sua morte. Lecionou no Instituto de Educação Euclides Dantas e São Tarcísio em Vitória da Conquista. Foi professora da Língua e Literatura Brasileira, por ser graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia de Itabuna – Ba, concluiu o curso em 1973.

Torna-se interessante ressaltar que das professoras de Rio de Contas-Ba que estudou em Caetité foi a primeira mulher a concluir um curso de nível superior com graduação na área de Ciências Humanas, sendo as outras professoras apenas com Licenciatura Curta pelo CADES.

Figura 48: Diploma de Licenciatura Plena em Letras e Francês

FACULDADE DE FILOSOFIA DE ITABUNA

ITABUNA — BAHIA

Em nome do Governo da República Federativa do Brasil

Eu, o Professor Manoel Simão da Silva Diretor da Faculdade de Filosofia de Itabuna, tendo em vista o título de colação de grau de Licenciada em Letras c/ Francês conferido no dia 28 de dezembro de 1973 a Joanita Candangan e Silva filha de José Júlio Silva e de Genoina Candangan e Silva natural de Andaraí - Bahia nascido em 24 de junho de 1927 e usando da autoridade que me confere o regimento desta Faculdade, mandei passar-lhe o presente Diploma de Licenciada em Letras c/ Francês para que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas concedidas a este título pelas leis do Brasil.

Secretaria da Faculdade de Filosofia de Itabuna, 30 de dezembro de 1973

O Diretor da Faculdade

O Secretário da Faculdade

Miriam Sá Oliveira

O Diplomado

Joanita Candangan e Silva

Fonte: Diploma da Faculdade de Filosofia de Itabuna em 1973
Arquivo: Iaci Silva

Joanita participou de vários cursos que enriqueceu a sua carreira no Magistério, foi delegada Escolar, Diretora e Vice-Diretora de Escola em Rio de Contas e Andaraí, em especial da Escola Normal Dr. José Basílio Justiniano da Rocha de Rio de Contas, desde a fundação da escola com a Diretora e Profª Brasília Trindade, na (auto) biografia escrita pela autora continuou “rapiscando” pelos caminhos dos versos e prosas, conduzindo-o à publicação do Livro “ Cantares de uma Terra Mãe”, cuja proposta seria como diz a autora de “resgate da memória da região, através da história do cotidiano” (SILVA, 1986).

Nas reminiscências e narrativas de Joanita, em sua (auto)biografia expressa através das rememorações a paixão pela cidade de Rio de Contas, no processo de interação social, de lembranças, das brincadeiras de infância, dos jogos que marcaram a trajetória das experiências sociais da educadora.

Joanita descreve que há no cenário baiano uma cidade que, pelo seu povo e pelas suas tradições deve ser cantada. Ela fica próxima ao Pico das Almas, num planalto cercado de colinas verdejantes, e nuanças e matizes diversas em solo aurífero.

De berço diamantino, para esse berço de ouro, lá cheguei aos três anos. As águas cristalinas do seu legendário “Brumado” foram as primeiras a minorar as necessidades de minha vida incipiente – tudo que primeiro me ungiu veio daquela terra esplêndida e querida.

Cresci ali, sob as carícias de um tapete róseo de suspiros de perfume suave em pleno arrebol, no antigo Largo do Rosário (hoje Praça Rodrigues Lima). Largo esse que, nas noites enluaradas, servia de palco às pequeninas estrelas de minha época para a encenação de brinquedos de roda, dramatizações espontâneas; boca de fornos, cirandas da famosa picula, carneirinho “quê mé”, chicotinho queimado, berlinda, cadeirinha de “pom-pom”, parlendas e

todo tipo de jogo e diversões outras, que nos deleitavam horas a fio. Que espetáculo deslumbrante! Ainda, nessa praça, para nossas atividades planejadas contávamos com o "Teatro São Carlos" pertencente ao clube Rio-contense.

Cresci, junto à casa de Dr. Abílio César Borges, "O Barão de Macaúbas" cuja lembrançanos é querida, cujo valor nos engrandece, cuja nobreza constitui o atestado moral da nossa conduta passada, presente e futura.

Cresci à luz, ora do lampião a carboreto, ora à luz de lamparina de pavio e azeite de mamona, ora à luz do Aladim a gás, ouvindo com muito interesse as cantigas de ninar, as histórias fantásticas, os contos de fadas e as histórias da terra todas tão bem contadas pela vovó Isabel (falecida aos ointenta e oito anos).

Curiosa e ativa fiquei sabendo, inclusive, da chegada e permanência dos revoltosos àquela cidade dos idos 1926.

É gostoso lembrar os pontos atraentes dessa nossa cidade: Sacavém-Bairro caracterizado pelo riacho que tem este nome, cujo leito nasce de colinas rochosas que em épocas de cheias sacam e trazem com grande punjanças tudo que está á sua frente. Esse riacho separa o centro da cidade do seu bairro. Em todo o seu curso há denominações diversas que nos encantam e nos deleitam. Em destaque os bambuzais próximos à casa "Siana Toca" um cantinho convidativo. Ali e acolá, aparecem lagedões, areias, gramados, uma série de caldeirões – um convite aos piqueniques pela gurizada e até mesmo pelos jovens e adultos entusiastas.

APÊNDICE C - Testemunhas e Memórias autobiográficas e intersubjetivas nas histórias de vida das educadoras em Rio de Contas

As transcrições abaixo foram feitas através das trajetórias das memórias sociais das educadoras e educadores e foram transcritas de acordo com os relatos das suas experiências sociais nas interações sociais na interface do "eu", do "mim" com o outro generalizado na constituição da memória imagem self.

a) Maria de Lourdes Souto

> Lourdes Souto era o botão
> De uma linda rosa juvenil
> Mostrava com seus encantos a beleza desse
> Brasil. (Shirlene S. Mafra Medeiros)

Figura 49: Foto de Formatura Maria de Lourdes Souto

Fonte: Formatura Maria de Lourdes Souto
Arquivo: Arquivo de Maria de Lourdes Souto

Nasci em 10 de dezembro de 1931 em Rio de Contas. No percurso até a escola íamos de caminhão, compadre Tiba era quem nos levava. Todos cobertos em cima de banco, íamos à noite com tanta alegria, ninguém tinha medo; a estrada isolada, de Brumado a Livramento era tão movimentada, havia tantas vilas por onde passávamos. Saíamos cedo e chegávamos lá de tardinha pois a estrada era de chão, não asfaltada, e assim era uma dificuldade, mas chegávamos sem reclamar. Na escola precisávamos ter caderno, caneta e agilidade na mão para colher as informações; o livro era difícil quase ninguém tinha, e o jeito mesmo era o uso de apostila. Quando não, era tudo na mão, o professor ditava e nós escrevíamos.

Eu tinha uma professora de geografia que eu gostava muito dela, era a Judite, ela fazia um esquema no quadro, a gente copiava e depois desenvolvia, ela era muito paciente, explicava, lia; agora Dr Clóvis, médico, sabia muito, mas agente tinha dificuldade, pois ele falava muito rápido. Dona Elsinha, a professora de francês, era mais assim severa; Dona Célia, professora de história era uma beleza, a maior mansidão do mundo, Dona Judite também era muito mansa; Ernani ensinava matemática, era um professor muito calmo muito educado. Tinha um professor maravilhoso: Dr Vani ficou muito tempo como nosso diretor, ele era promotor, ensinava direito.

Com esses estudos afora a gente aprende muito a conviver, já pensou, um pensionato com mais de 15 pessoas, todo mundo numa boa. A gente aprende a conviver, a aceitar as coisas e respeitar também, eu fui muito feliz em Caetité, nos pensionatos que eu já morei, para mim foi mais gratificante. Tudo, a integração com pessoas completamente diferentes, maneiras de agir diferente, aceitando as coisas para a gente viver em paz. Estudando fora a gente aprende muita coisa porque sai do ambiente familiar e lá fora é diferente até naquele tempo: alimentação, luz, só tinha até 10h da noite, tinha dia que tinha que usar candeeiro e vela para estudar, ninguém estudava nada, só quem queria estudar. Festa era raríssima, e ninguém entrava sozinho em uma festa, só acompanhado de outra pessoa; tinha o cinema que passava filme de história, a gente ia, do contrário não ia para nada, e lá passava filme de Maria Pio. Eu tinha uma tia que morava lá que futuramente foi o maior prêmio para mim.

Nossa maior dificuldade era com relação aos meios de comunicação, mas a gente aceitava tudo, hoje em dia as pessoas têm tudo e ainda reclamam e a gente não reclamava; nos horários de viajar nós viajávamos todo mundo alegre, conversando e naquele tempo aceitávamos os limites que os pais nos impunham. Os cadernos, nós comprávamos os mais simples, hoje as pessoas só querem os mais bonitos, a gente percebe que há muito consumismo. Eu me lembro que uma vez veio na casa de Regina e ela passou no Correios, no Correio tinha uma camionete despejando material, ela parou para ver o que era e viu que eram livros para escolas primárias, ficou admirada: “nossa que diferença para o nosso tempo”, ela falou assim pois antes os livros não eram coloridos e nem tinham as fotos ilustrativas; hoje em dia, por exemplo: ninguém mais estuda Joaquim Silva, lendo aquelas letras miudinhas...ninguém. Naquela época existia um pouco de memorização, a minha professora de Geografia, por exemplo, fazia muitos esquemas e achava bom, ela escrevia no quadro e depois ia desenvolver. Acredito que já era uma inovação. Coisa dos pioneiros, que fazem sem mesmo perceber.

Eu estagiei em escola infantil, ensinei 13 anos em escola infantil. Eu fiz o curso básico logo quando chegou aqui, ele era intermediário, entre o ginásio e o normal, nesse curso básico entrava muitas matérias; logo quando eu comecei a estudar chegou Caetité um professor Verber, que veio do exterior. Nós tínhamos pavor, medo porque ele era muito competente, a gente tinha que ter agilidade na hora de copiar as coisas. Eu me lembro que em junho tinha uma prova, na metade do ano, a gente fazia a prova e vinha embora, eu tirei quatro nesta prova. Quando nós chegamos lá, estudávamos química com Dr Verber para ninguém fazer segunda prova; era apertado, pois foi pesado aquele estudo. Ele se expressava bem, mas era muito rápido na escrita.

Na vida profissional, ensinei administração e geografia; fiquei 11 anos como vice-diretora do grupo escolar Barão da Macaúbas. Lembro-me de passar 1 ano em Livramento, mas quando eu olho aqueles coqueiros me dá uma saudade. E sabe por quê? Não tinha televisão, não tinha luz, a gente cantava muita roda na rua, ficava até tarde cantando roda, brincando. As lembranças mais felizes e simples são as mais profundas, cheiros, cores, sons e pessoas que nos fazem bem. Mas foi só durante 1 ano, pois minha mãe piorou, meu pai pediu a minha transferência para cá.

Sim, só nasci mesmo para ensinar. Em qualquer canto. Sou, e fui feliz assim.

b) Lucy Cardoso Trindade

Lucy a hortência,
Simples e amorosa,
trazendo na sua essência
muita paz por ser bondosa (Joanita C. e Silva)

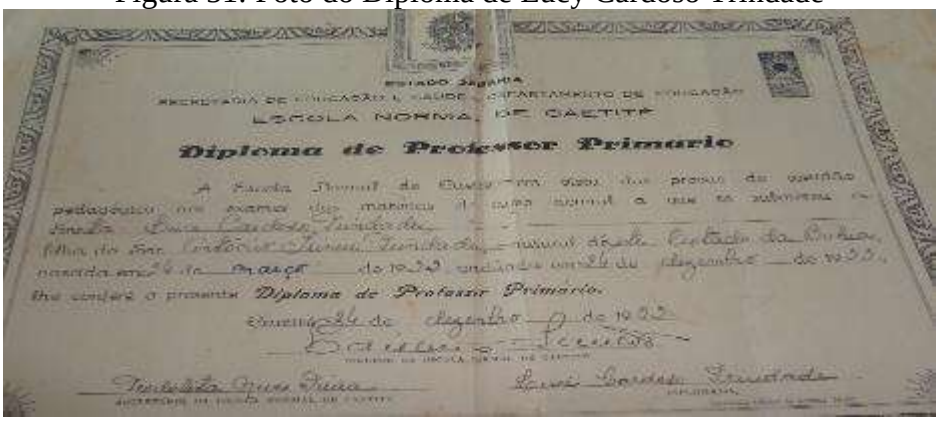
Figura 50: Foto de Lucy Trindade Correia

Fonte: Foto de Lucy Cardoso Trindade
Arquivo: Autora

Nasci em Rio de Contas em 1933 e, após um ano de vida, meus pais mudaram para Piatã por motivos de emprego. Lá moramos por 10 anos e voltamos a Rio de Contas onde conclui o curso de primário, que ia até o 5º ano, no Grupo Escolar Barão de Macaúbas.

Não havendo outra escola que proporcionasse a continuidade dos meus estudos, fui estudar em Caetité, em 1949, enfrentando dificuldades de transportes, pois as estradas eram precárias e viajávamos na carroceria de caminhão. Após 5 anos, recebi o diploma de professora Primária e comecei a lecionar em Rio de Contas. Prestei concurso do Estado e após a aprovação fui nomeada para Marcolino Moura, distrito de Rio de Contas, onde lecionei por quase 2 anos.

Figura 51: Foto do Diploma de Lucy Cardoso Trindade


ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

Diploma de Professor Primario

Fonte: Diploma de Lucy Cardoso Trindade
Arquivo: Lucy Cardoso Trindade

Pedi remoção para a sede e passei a lecionar no Grupo Escolar Barão de Macaúbas. Para ministrar as aulas, contávamos com recursos, livros e cartazes, pois não havia aparelhos virtuais nem mesmo o mimeógrafo. Atuei como Delegada Escolar por 11 anos e voltei a lecionar; aposentar-me em 1984. Como Delegada Escolar participei das reuniões propostas pelo SEC em Salvador e pela Coordenadoria Regional de Educação (atual DIREC) em Vitória da Conquista. Sempre fui muito esforçada e responsável, pois tinha que fazer jus à minha missão.

Fui a 1ª Secretária do Colégio, digo, do ginásio Dr. Aloísio de Castro em Rio de Contas, durante três anos.

No período de 01/06 a 30/09/1973, participei dos trabalhos do PROCARTA – Programa Nacional da Carta Escolar, na condição de supervisora municipal com sede na cidade de Brumado.

Neste trabalho, junto com os Diretores das Escolas Estaduais e uma Assistente eram feitas as fichas de todos os alunos, professores, prédios e escolas da rede estadual e municipal.

Fui feliz no meu trabalho durante meus 31 (trinta e um) anos, uma vez que soube conquistar a amizade e respeito dos meus alunos e colegas.

Estudei no Ginásio Estadual de Caetité. Como não iria funcionar o 1º Ano Normal (da Escola Normal Rural) tive que aguardar a Inspeção da Secretária de Educação e Saúde (hoje Secretaria de Educação e Cultura) para a Criação e Implantação do Curso ginasial. Isto acontecendo, fiz os exames de admissão que, na época, era quase um Vestibular.

Começaram as aulas. O Currículo constava das seguintes matérias: Francês, Inglês, Português, Latim, Matemática, História Geral e História do Brasil, Desenho, Música e Canto Orfeônico, geografia do Brasil, geografia geral, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais.

Terminando o curso ginasial que era de 4 (quatro anos) enfrentei 2 (dois) anos de Escola Normal o 4º e 5º anos para conseguir o diploma de Professor Primário. As matérias do curso Normal constavam de Metodologia Especial, Literatura Nacional, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Estatística, História da Educação, Desenho, Trabalhos Manuais, Instrução Moral e Cívica, Português, e Educação Física e Agricultura geral.

Nem sempre encontrava livros para comprar ou pesquisar e teria que copiar assuntos para estudar. A livraria local existente na época não satisfazia a necessidade dos alunos. As aulas eram ministradas por Professores Catedráticos, ótimos professores, exigentes, mas bondosos, delicados, compreensivos.

Estagiei numa classe de Escola Primária com 40 alunos numa classe do 4º ano. Fazia os planos de aula seguindo os critérios do Professor de Administração Escolar e creio que fui bem sucedida. O Método de Ensino, quando estudei, era tradicional. Dessa forma, os professores explicavam os assuntos e alunos tinham que ficar atentos, pois era a única oportunidade que havia para aprender. No entanto, o mais lamentável era que não tínhamos como pesquisar, pois não havia fontes de fácil acesso.

As avaliações eram orais e escritas e você tinha que estar bem preparado porque alguns professores exigiam que fosse tudo decorado. Com todo esse esforço, recebi meu diploma de Professor Primário e, com ele, ajudei as crianças, muitas crianças a saírem do analfabetismo a fim de caminharem para um futuro melhor. Pois, como meus mestres, procurei trilhar o caminho da excelência, mas sem esquecer a bondade e a conquista para a aprendizagem.

c) Marina Pinto Borges

Marina a margarida,
Criativa como que
Procurava decidida
Uma festa pra fazer. (Joanita C. e Silva)

Figura 52: Foto de Formatura de Marina Pinto Borges

Fonte: Foto de Formatura Marina Pinto Borges
Arquivo: Professora Marina Pinto Borges

Sou natural de Rio de Contas, nasci em 09 de setembro de 1935. Fui professora primária, trabalhei em Conquista. Tenho lembranças de meus professores catedráticos: tinha Conceição Ramos, Dona Helena Lima, professora de Geografia, Clovis, professor de saúde, Alfredo de Português. Eu gostava muito de português, das regras gramaticais de português. Das matérias que senti mais dificuldades era matemática, seguida de línguas, como francês, por exemplo, pois é uma língua difícil, embora eu gostasse da professora e assim acabava gostando da matéria. História também sempre foi uma matéria mais difícil por causa das datas, que tinha que ser memorizadas, e os professores cobravam. Era um emaranhado de números, e tempos, que nunca faziam sentido em minha cabeça, quando decorava, logo esmaecia da memória.

Na minha formação, a professora Conceição Ramos, de Português, marcou bastante, pois ela mastigava muito naquele assunto, a gente acabava gravando, além de explaná-lo muito bem. Lembro que era exigente para dar nota, mas eu mesma não tinha muita dificuldade não, porque tinha facilidade em Português, o mesmo se dava no inglês. Trabalhava-se com gramatica e textos também.

As cidades marcantes na minha vida foram Alagoinhas (onde casei) e aqui em Rio de Contas. O que marcou em Alagoinhas foi meu marido Edvaldo, porque ele era um bom pai;

além de minha família também que mora lá, principalmente Inês, minha irmã, pois deu assistência a minha família, ajudou muito financeiramente, cuidando de minhas filhas para mim. De Rio de Contas, a professora Clarice Mafra muito me marcou, assim como minha caríssima amiga e colega de trabalho, Alice. Ela me dava muita atenção, se tivesse uma festa, logo me chamava para declamar, porque achava que eu decorava bem, me botava para fazer parte do teatro, isso me enaltecia, me orgulhava e fazia crescer meu desejo de ser boa aprendente.

Depois do 5º ano que fui estudar em Livramento, e lá morava com minha irmã Conceição; parei um ano e depois fui pra Caetité. A aprendizagem com Dona Clarice foi de amizade, assim como das outras professoras. Em Caetité o que mais marcou foram os namorados. Mas os namorados se vão e o sentimento também. No entanto, o que muito me marcou nesse lugar foi o fato de ser escolhida para ser candidata à rainha do carnaval. É um prestígio numa festa tão ímpar. E trago nas melhores lembranças.

Da escola, posso dizer que alguns saberes teóricos ajudaram na minha prática docente: Inglês, Português e Latim eram as disciplinas que eu mais gostava, e Francês também. Gostava mais por causa dos professores, que me ajudavam nas atividades. Ingressei na educação em 1957, porque não podia seguir outra carreira, mas meu sonho era me aperfeiçoar em línguas. Mas não podia, então o sonho se transfigurou em formar-me professora mesmo. Seria o mais próximo, o mais tangível. Pois numa família era pobre, não podia sair para estudar. Dessa forma, fiz concurso para ser professora, fiz curso no Rio de recreação infantil, nas escolas experimentais do IMEPE.

De Anísio Teixeira, só me lembro de que ele foi um grande mestre. O meu maior incentivo para estudar foi minha própria família. Quanto ao curso do INEP, eu estava em Salvador fazendo educação física e ganhei uma bolsa de estudos para fazer esse curso. Fazer planos, aprendi-os na Escola Normal, só aprende por causa do estágio, porque era preciso planejar, e assim estagiei no jardim infantil, para crianças de até 6 ou 7 anos.

O maior desafio que tive que superar foi fazer meu concurso, onde enfrentei vários dilemas na profissão, sofri perseguição, por causa de política, por meu envolvimento na política, embora não fizesse discurso. Com relação ao problema da política, eu tive que sair da direção e fui trabalhar na delegacia escolar, com Joanita Silva. Em sala, minhas maiores dificuldades foram com os alunos “impossíveis”, os mais idosos eram melhores, mas a juventude era péssima, isso, porque retornei à escola recentemente para ajuda-los na secretaria, mas não suportei esses alunos de hoje, sem limites e não tem respeito. Em

Alagoinhas aqui na Bahia, eu consegui fundar uma escola para ensinar a noite para ajudar na sobrevivência.

Já nos senhores e senhoras, na sala de aula, sentia que o tempo fazia todo a diferença, embora precisasse de tempo para apreender as coisas, mas sobrava a boa vontade em aprender, e isso se refletia em mim. Somos um filtro que precisamos de uma resposta para avançar.

Como resumo de mim mesma, posso afirmar em tópicos: Não conheci as leis da educação. O que mais identificou o que eu sou hoje foi reflexo do apoio da família. O bom professor é o preparado, que prepara suas aulas, segue seus planos de aula. "A maior dificuldade é o aluno". O não querer. Dar aula para quem não quer, é uma coisa que fere a alma do educador, um ferimento diário e muitas vezes irreversível.

d) Edna Rosa dos Santos

No jardim de muitas cores,
Era a mais alegre da praça,
Gostava de dançar, ensinar
Disseminar os seus valores. (Shirlene S. Mafra Medeiros)

Figura 53: Professora Edna Rosa dos Santos

Fonte: Educadora Rio-Contense de 1950
Arquivo: Edna Rosa dos Santos

Eu nasci no dia 10 de maio de 1937, sou natural da cidade de Rio de Contas-BA. Fui professora primária e trabalhei com 2º grau, fiz o CADES, era uma formação para trabalhar com 2º grau, era um curso intensivo, e fazíamos provas. Eu, Clarice Mafra e Lourdes Souto,

Iacina Trindade e Valdemberg Trindade, fizemos um curso de suficiência, cada um em sua área de atuação, em Jequié. Recebemos um certificado e mediante esse certificado é que a gente era contratada para trabalhar no 2º grau. Você sabia que era curso superior? Só que era de licenciatura curta na década de 1960. Estudei aqui em Rio de Contas e depois daqui, em Caetité. Fui professora Ciências Biológicas. Criei uma Escola infantil aqui e trabalhei trinta anos (Escola Infantil de Rio de Conta, que foi criada em 1949).

Lecionei Química, Física e Biologia. Nunca íamos ministrar aulas sem um planejamento, nós tínhamos uma reunião no sábado à tarde, todas as semanas lá fazíamos o planejamento. Acho que o professor tem que levar a aula preparada para sala de aula. O latim ajudava muito a compreensão da língua portuguesa, na conjugação de verbos, que hoje quase não se usa. O que achava maravilhoso era as palavras em latim, até hoje me lembro. Não alcancei a escola Normal Rural, o nome já era Escola Normal de Caetité, fiz o ginásio, quatro anos, depois o intermediário de um ano e, mais dois anos de magistério, foi quando surgiu física, química e artes, que antes não tinha. Eu terminei o curso em 1958.

Tenho lembranças da professora Iraní Púbio; professor Ubaldo; Elio. Professor Ubaldo, de física e matemática. Chegava à sala com a caderneta de arame, chegava jogava a caderneta e embolava a caderneta, sorria sempre. Lembro que contava a história de um avião que subia e descia e quando caia ele não contava o resto, era engraçado demais. Tinha uma professora de Rio de Contas, que era muito inteligente, tinhha um carinho grande por ela, sua sapiência era admirável.

Figura 54: Professora de Rio de Contas da Escola Normal de Caetité

Fonte: Professora de Rio de Contas da Escola Normal de Caetité
Arquivo: Edna Rosa Santos

Maria Conceição, muito inteligente, era considerada das mais inteligentes de Caetité, depois de Anísio Teixeira, é claro. De Anísio, apenas conheci a casa dele, naquela época só ouvia dizer sobre ele, mas pessoalmente não o conhecia. A casa dele não mudou nada, tudo intacto, até o berço dele de madeira. O professor Elton era de latim, de Educação Física, alegre, esportivo; Irani era professora de Trabalhos manuais.

Não tive dificuldade, os professores gostavam de mim. A dificuldade era dois dias de caminhão para chegar lá - hoje vou lá, em duas horas - ficava em pensionato porque eram muitas pessoas, mas a gente cooperava com os trabalhos de casa. Isso era bonito de se ver. Eu tinha vontade de estudar, mas não tinha muita condição financeira, pois naquele tempo era mais difícil, sinto feliz ao rever meu álbum de Formatura.

Figura 55: Álbum de Formatura da Escola Normal de Caetité

Fonte: Album de Formatura da Escola Normal de Caetité
Arquivo: Edna Rosa dos Santos

A realização que sinto é algo inexplicável. Na prática do saber aprendida na formação docente: eu dava aula de ciências e tinha um professor que era Gilberto, como eu era de política contrária a ele, ele me marcava, naquela época tinha provas em junho e no fim do ano, e como o professor ficava me marcando tanto por causa de política eu tinha que estudar para prova e saber tudo na ponta da língua para me garantir. O que, aliás, hoje vejo que foi bom porque eu aprendi. Sempre estudei em escola pública. O CADES e o exame de suficiência é que dava ideia de nível superior, que a gente se especializava naquela área, eu, por exemplo, fiz ciências.

Eu era tida como professora rígida na escola, porque eu reprovava, hoje eu não admito uma média 5, pois naquele tempo a média era 7 e tinha que estudar arduamente. Posso afirmar que eu não dava aula só pelo dinheiro, eu gostava da profissão. Recordo que as aulas práticas sobre física, Biologia, tinha uma caixa de ossos que eu pegava e sabia o nome de cada osso,

porque a gente manuseava. E tudo que eu aprendi eu trouxe lá de Caetité. Essas práticas só me despertam elogios.

De fato, eu achava bonito ser professor, sim, e essa foi à única opção que eu tive pela condição financeira, que não podia fazer outro curso. No processo de formação, meu maior incentivo foi minha família, as políticas de estado também contribuíram, pois eu ficava um mês fazendo curso; todas as férias ficávamos fazendo curso, tinha curso de 40 horas, tinha curso de trinta dias. Considero-me como uma professora catedrática, porque dava conta do recado, dava 60 horas de aula semanais num colégio. É necessário, mais didática, mais do que conteúdo, hoje tudo é nota, o aluno pega um trabalho na internet é nota, faz um desfile é nota. Didática é a maneira de ensinar, como ensinar, como passar o conteúdo para os alunos; como superar: com orientação, cursos de orientação. Hoje aposentada, o bom mesmo é dançar, curtir, organizar festas e dançar o carnaval de Rio de Contas, vem gente de todos os lugares prestigiar a nossa festa. Sou organizadora de bloco, não fico parada sou totalmente, concatenada com tudo.

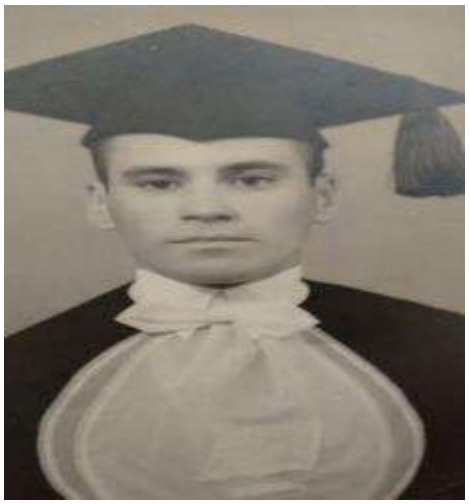
APÊNDICE D - Educandos da Escola Normal Dr. Basílio Justiniano da Rocha em Rio de Contas - BA e professores Rio-Contenses

Em alguns testemunhos abaixo observam-se os gestos significantes a partir das experiências sociais intersubjetivas e que marcaram a trajetória desses educadores e características de superação das dificuldades no olhar mnemônico na constituição da identidade social.

a) Genivaldo Cardoso

Genivaldo era o professor
Que trilhava a educação
Com seus serviços intelectuais
Formava o sujeito observador
A cada "dor" Na sua simplicidade há de ter louvor.
(Shirlene S. Mafra Medeiros)

Figura 56: Foto de de Formatura Genivaldo Cardoso



Fonte: Foto de Formatura Genivaldo Cardoso da Escola Normal de Rio de Contas
Arquivo: Genivaldo Cardoso

Nasci em Rio de Contas em 1944. Fui professor primário e professor de 1º e 2º graus, adorava filosofia e sociologia, embora fosse umas disciplinas consideradas como difíceis. Em termos de conteúdos durante a carreira estudantil foi o mínimo possível, porque foi uma época muito difícil. No nosso colégio fomos a turma fundadora do colégio e até para adquirir livros para estudar era a maior dificuldade, a gente participava das aulas fazendo os apontamentos em cadernos para, além das explicações dos professores, completar os conhecimentos através daqueles apontamentos.

Já quando no exercício da profissão disponha de uma biblioteca bastante razoável e as editoras e livrarias enriqueciam muito a gente com amostras dos livros que eram publicados e vendidos, na área de sociologia, psicologia e mesmo filosofia da educação. Jorge Noronha Trindade era da região de Poções, veio como coletor estadual, e como tinha boa formação, tinha feito naquele tempo o curso chamado científico, tinha boa bagagem de conhecimentos. Na época, tinha-se uma dificuldade de encontrar professores especializados, e como todo mundo que aqui chegasse e demonstrasse boa formação era de imediato chamado a colaborar no colégio lecionando, assim aconteceu com coletores, a exemplo dele, promotores públicos, juízes de direito. Eles davam aula, uns eram autoritários e outros democráticos, esses últimos escutavam o estudante. Mesmo sendo pessoas providas de muito conhecimento, mas sem tato pedagógico por não terem passado por escolas de formação para o magistério então apesar de ricos em conhecimento, mas sendo pobres em técnicas pedagógicas, porém ricos em boa vontade, demonstravam muita boa vontade em colaborar com o colégio e ministrar as aulas, mas justamente pela falta do preparo técnico pedagógico, às vezes, trazia para o aluno a dificuldade de compreensão em alguns conteúdos e disciplinas.

Quando eu concluí o curso ginasial, meu grande desejo era fazer medicina, era me preparar para fazer medicina, desejo irrealizável por depender de família sem recursos. Na época, o primeiro passo seria o estudante se deslocar para a capital, e, eu era impossibilitado de tal coisa. Aconteceu de imediato a criação do curso normal de nossa cidade, como que por providência divina, e, vendo esta oportunidade, agarrei-a, assim conseguindo, com facilidade, despertar em mim o sincero interesse pela formação de professor. E posso dizer que, nesta profissão, foi possível realizar meus ideais. O grande incentivador foi a nossa família: a luta que nossos pais travaram junto com a comunidade fizeram uma coisa fabulosa, esse sentimento de coletivismo nunca faltou, inclusive estando à frente de providências para que a escola fosse criada e subsistisse.

Posso dizer também que se não fosse o professor, a educação brasileira estaria num nível precário. O meu desejo é que: se retornar aquela situação, porque nós já estamos vendo aí escolas estão faltando de professores. Lembro que quando começou o boato de que só poderia ir para a sala professor com nível superior, eu já previa toda essa problemática. Isto por que estabelecer uma lei exigindo um título é uma coisa, dar oportunidades a quem quer crescer na vida, fazer os cursos que são necessários para tanto, é outra. Antes de morrer, sonho em ver essa situação resolvida, as coisas feitas com coerência.

Eu não digo que lecionei, eu digo que estudei com os alunos, eu comecei com história e filosofia da educação, depois psicologia da educação, sociologia da educação e introdução à

filosofia, pedagogia. Ensinei da 1ª a 5ª séries no Barão de Macaúbas, depois que veio a reforma, até a 4ª. Ensinei de 5ª a 8ª série, pois depois que veio a reforma começaram a excluir o magistério, pois chegavam os professores com cursos universitários, e foram assumindo as matérias. Para complementação de carga horária, eu já passava a pegar matérias de 5ª à 8ª, vindo a lecionar moral e cívica, OSPB: organização social política do Brasil, assim como trabalhei também com educação física.

O que me fez ter esse emaranhado de matérias foram às necessidades da própria escola né, a gente sempre trabalhava sujeitando às necessidades da escola, a imposição desta necessidade. Eu estava com história e filosofia da educação, quando foi embora aquele seminarista Martinho que havia chegado aqui com o padre Marcos, e me senti obrigado a pegar as disciplinas que eram deles, como pedagogia, psicologia educacional, sociologia educacional, história e filosofia da educação. Lembro de um desafio, pois foi meu professor Jorge Noronha, que faleceu num acidente de carro, e eu recém-formado fui convidado a substituí-lo. Os desafios nos instigam, e até nos valorizam. Por isso, muitas vezes essas necessidades se tornam um novo caminho, e a vida é feita na busca e supri-las, pois tudo se transforma. Muitas vezes não compreendemos as transformações, esperneamos, mas a dádiva está em adaptar-se, assim como antes fiz (da medicina à sala de aula), e ver felicidade no nova escolha.

Recordo-me de que todos se importavam muito porque todos faziam o que era possível fazer para que a escola pudesse existir. Eu citaria o próprio Jorge, Dr José de Ana Breu (promotor de justiça), Dona Consuelo, Dona Clarice, Guilhermina, Dulcilídia, Manoel Abreu. Tive um pouco de dificuldade também em latim com a professora Zenia Dantas, Joanita também esteve uns tempos, não sei se o promotor João Abreu também... ele tinha uma linguagem que se tornava complexa. Na realidade o que eles me deixaram como marca foi o interesse em transmitir seus conhecimentos às novas gerações e a dedicação com que o faziam. Tanto mais estudava como procurava dedicar maior concentração às aulas. A Rio de Contas dediquei, com idealismo, porém não tenho encontrado ao longo da vida correspondência e nem reconhecimento, lamentavelmente. Mas posso dizer que se fosse diferente não seria eu, pois primo por uma justificativa de vida: idealismo e honestidade.

Fico feliz hoje quando alunos me procuravam para dizer que preferiram as minhas aulas, pela competência. Mas desconfio que esses elogios tão singelos de dão por uma questão relacionamento, que já tinha maior profundidade, pois foram 30, 33 anos de trabalho ali na escola. Assim, não posso dizer de competência porque a gente era de formação para o ensino primário e trabalhávamos em colégios devido à inexistência de professores sob a autorização

da secretaria de educação do estado com a expressão a título “precário”, mas em vez de revoltados com isso sentíamos na obrigação de encarar com profundidade as fontes de estudo para melhor demonstrar o amor à causa da educação por um trabalho o mais eficiente que pudéssemos.

E tenho que ser grato aos meus pais, eles me ensinaram trabalho e honestidade. Por ter sido em todo o exercício da profissão alvo de duras perseguições, sobretudo político partidário, guardo a lembrança dos que me perseguiam, muito ódio, mas até por gratidão, porque me ajudaram a compreender que com paciência, prudência e exercícios da inteligência tudo se vence e se supera. Até a minha firma eles roubaram, por duas vezes pediram remoção para mim sem eu nem saber, mas foram por duas vezes indeferidas porque eu ainda não tinha tempo de serviço que me desse esse direito de remoção. Achei no início e até meados da carreira muitas excelentes propostas de trabalho para fora, nunca aceitei nenhuma porque o meu ideal era servir à terra.

Eu me aposentei, e parece que morri. Não sou chamado a participar de nada nessa terra, a única conclusão que eu tenho é o mal de ser honesto. Se é que ser honestoser honesto, ser bem intencionado, transparente é verdadeiramente um mal. Eu quando saí do colégio já estava rotulado por colegas de trabalho, até por gente havia sido meu aluno, de professor retrógado, mas eu soube respeitar e respeitar muito, sempre. Isto porque me colocava na posição de defensor dos valores supremos da educação, da boa formação. Lembro-me que, numa noite de 12 de junho, e véspera de Santo Antônio, aconteceu de faltar um dos professores e para os alunos não ficarem ao léu no horário da noite, os próprios alunos me chamaram para eu ficar com eles ali na sala. Então começaram a fazer perguntas e eu a responder o que era possível e eles puxaram justamente para o campo da religião e festas populares, então eu estava falando para eles a ponto de me distrair e o horário terminou e a conversa continuava, surdas às sinetas. Continuávamos falando no intervalo de uma aula para outra, e logo uma colega chega à porta da sala, onde eu estava, entregando a caderneta de registro de frequência. Então, eu fui perceber que o horário já tinha ultrapassado, daí os alunos, naquela empolgação, falaram: “fulana entre, venha ver que beleza de palestra o professor está fazendo aqui com a gente sobre religião e festas populares”. No entanto, para decepção dos alunos a resposta da colega foi: “essas coisas de fé não são comigo, então só podia ser mesmo professor retrógrado ?”. Isso passou ficou no passado, mas permanece nas lembranças os altos baixos da vida, os elogios e as críticas: parte de um mesmo pacote.

Enfim, para me resumir em uns flashes que me veem em palavras, na memória atemporal: sacerdócio em medicina, nas brincadeiras de criança, celebração de missa, onde eu

fazia o papel de padre e Nice, que chegou a ir no seminário, fazia o papel de sacristão. Essas são minhas melhores.

b) Evelina Trindade Lima

Evelina no jardim,
Aquela que buscava florir
Sem deixar a memória sucumbir
Rememorava tudo para outros saberes a
reconstruir (Shirlene S. Mafra Medeiros)

Figura 57: Foto de Formatura de Evelina Evelina Trindade Lima

Fonte: Foto de de Evelina Evelina Trindade Lima
Arquivo: Profª Evelina Evelina Trindade Lima

Nasci em Rio de Contas, Bahia, em 18 de março 1946, sempre morei neste lugar; a minha vida estudantil foi muito influenciada por minha mãe, que era uma professora dedicada. Ela trabalhava com afinco e não descuidava dos seus deveres de mestra e mãe, e nos apoiava em nossas iniciativas; todos os dias, após a aula, eu e meus irmãos tínhamos um horário reservado, sob sua vigilância, para estudarmos os conteúdos trabalhados nas aulas e atualizarmos as anotações feitas.

No ano de 1965 concluí o curso de professora de ensino primário na Escola Normal Dr. José Basílio Rocha. Nesta escola, eu me sentia atraída pelas disciplinas pedagógicas, sempre gostei de estudar e realizava as atividades com interesse. Os principais aspectos que influenciaram minha formação docente estão ligados às disciplinas que mais me fascinavam: Pedagogia, Metodologia, Sociologia e Psicologia, embora eu procurasse estar atenta às demais disciplinas do curso, pois sempre gostei de estudar.

Apesar do espaço de tempo já percorrido em relação a minha primeira formação, decidi iniciar em 2007 o Curso de Bacharelado em Administração e, apesar dos percalços, fui diplomada em 30 de abril de 2013.

Em se tratando da minha trajetória profissional, depois de casada, residi em Arapiranga durante três anos, mas retornei para Rio de Contas em março de 1969 a convite do Diretor do Colégio, Pe. Claumino Carlos Freitas, para lecionar Inglês nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além das disciplinas pedagógicas, no turno matutino. Concursada pelo Estado no ano de 1968 e em maio de 69, iniciei o Magistério de Educação Infantil e das séries iniciais do antigo primário na Escola Juvenal Candido de Oliveira, aqui em Rio de Contas.

Mais tarde fui indicada ao Bispo Diocesano, pelo Pe. Carlos, para a Coordenação do Ensino Religioso, e atuei durante anos neste labor; designada pela Secretaria de Educação Estadual. Este fato me rendeu novos conhecimentos e competências, pois o Bispo Diocesano Dom Hélio Paschoal nos valorizava muito e oferecia inúmeras oportunidades de aprimoramento; eram eventos coordenados por profissionais de alto nível de competência, nas diversas áreas de atuação. Os cursos e eventos se davam em Salvador e Vitória da Conquista e na sede da Diocese de Livramento, embora algumas vezes acontecessem em Rio de Contas. A bagagem adquirida foi expressiva para o nosso desempenho profissional.

Na década de 70, tive a oportunidade de aperfeiçoar, ainda mais, minha atuação a partir dos cursos e outros eventos promovidos pelo Projeto Rondon – Operação Nacional Pro XX. O estudo voltado para Técnicas de Alfabetização – APM, entre outros conteúdos que nos permitiram ter uma visão mais adequada de nossas possibilidades e recursos disponíveis e construir novos saberes e experiências. Novos horizontes mentais se descortinaram com o acesso às obras das Bibliotecas do Ministério da Educação através do programa da "COLTED", que nos proporcionaram a aquisição de novos conhecimentos e novas formas de ver o mundo e a realidade que nos cercava.

Enquanto trabalhei no CIRCEA, desempenhei outros papéis, como a Coordenação Pedagógica e Coordenação do Estágio Supervisionado dos alunos do Curso de Magistério de Primeiro Grau. Em 1998 fui convidada para assumir a recém-criada Secretaria Municipal de Educação e na qualidade de Secretaria tive oportunidade de aprender muito a respeito da legislação vigente.

Ao longo dos anos eu, juntamente com outras pessoas, pude desenvolver ações que contribuíram muito para a educação na Bahia; no Colégio de Arapiranga - Entre 1973 e 74, instituímos uma entidade (mantenedora) em Arapiranga, a fim de se criar uma escola de 1º grau, da 5ª à 8ª série; fui encarregada, entre outras cosias, da elaboração dos documentos necessários à criação da escola; anos mais tarde, preparamos os documentos alusivos à criação do Curso de Magistério de 1º grau.

Em 1981, criamos junto com alunos dos cursos de Ensino Médio o Conselho Comunitário Rio-contense. Muitas pequenas ações foram realizadas na sede municipal e conseguimos um convênio com a Secretaria de Ação Social do Governo Sarney, para a construção de um mini-hospital. Posteriormente a entidade nos proporcionou a abertura do cenário de Rio de Contas para Órgãos das esferas Nacional, Estadual e Municipal, com a assinatura do "Plano Interinstitucional e Multidisciplinar para o desenvolvimento de Rio de Contas". Em consequência deste plano, muitas conquistas se deram para o município, que começou a ser visualizado com atenção redobrada pelos órgãos envolvidos.

Como representante do Conselho Comunitário Rio-contense, fui designada para supervisionar as etapas de instalação e acompanhamento dos trabalhos do Arquivo Municipal de Rio de Contas, onde atuei até a municipalização do Arquivo.

Atuei também numa pesquisa de memória oral, coordenada pelo Professor José Calazans Neto, professor e folclorista, em convênio com a Fundação Nacional Pró-Memória. Nosso papel foi de coordenar a pesquisa que deveria ser feita pelos professores dos arraiais que sofreram maior impacto com a enchente da Barragem sobre o Rio Brumado. Além de resgatar a memória local, eles deveriam repassar, aos alunos, tudo o que fosse pesquisado; para tanto, a Fundação fornecia materiais de apoio para os professores atuarem. Ainda como Secretária de Educação participei de todas as etapas de criação da Agenda 21 de Rio de Contas e prestei trabalhos voluntários até o lançamento do referido documento.

Mesmo considerando as dificuldades da prática educativa, eu possuía o sonho de ver as escolas oferecerem educação de qualidade, visto que considero isso como um fator primordial, pois se não tiver uma escola de qualidade, de nada valerão nossos esforços; de acordo com o livro "Do universo à jabuticaba" a faculdade não ensina a sistemática da sala de aula, ou seja, o professor sai do nível superior pensando que sabe tudo sobre o universo escolar, mas, na verdade, ele não sabe trabalhar com a escola, pois a teoria diverge e muito da prática. Apesar de tais divergências, acredito que fui bem sucedida em tudo que realizei.

Devo meu sucesso primeiramente aos meus esforços, a minha mãe que confiava muito no meu trabalho e acompanhou minha trajetória; ao professor Jorge Augusto de Noronha Trindade que ministrava aulas de Psicologia e Sociologia e me ajudou a superar o complexo de inferioridade que eu tinha, o qual me impedia de evoluir como pessoa e como profissional; à professora Dulcilídia, que ministrava aulas de Geografia e Psicologia. Ela sempre me estimulou muito, elevando a minha autoestima, pois sempre me achou capaz e inteligente; o Pe. Carlos e o Bispo Diocesano, Dom Hélio, que também acreditavam no meu potencial e me abriram portas para que eu pudesse mostrar o meu trabalho, além de todas as instituições em

que trabalhei, e demais pessoas que conheci; e, por fim, meu marido e filhos, que sempre me compreenderam e apoiaram diante o desfio de me ver dividida entre o trabalho e a família.

APÊNDICE E - Testemunhos de ex-alunos de Rio de Contas: um olhar mnemônico da identidade social dos papéis sociais apreendidos nas escolas de Rio de Contas

O olhar mnemônico do mim, tornou-se imprescindível na tese, por compreender a relevância da percepção do outro sobre as educadoras e educadores de Rio de Contas no exercício de seus papeis sociais pelo reconhecimento social formativo descritos no anexo da tese.

a) Sara Maria Guimarães Reis

Sara representa no jardim da educação
Uma testemunha ocular
Da trajetória da educadora milenar,
Que entende os problemas que a mulher
Educadora tem que enfrentar. (Shirlene S. Mafra Medeiros)

Figura 58: Formatura de Sara Maria Guimarães Reis

Fonte: Foto de Sara Maria Guimarães Reis
Arquivo: Sara Maria Guimarães Reis

Nasci em Rio de Contas e sempre fui a aluna mais nova da classe, da quinta série até a conclusão do magistério. Quando eu estava na quinta série, Rio de Contas mudou totalmente. Chegaram muitas pessoas para morar na cidade, em função da construção da barragem do Rio Brumado. Tinha muita gente diferente, e a turma da quinta série existia cinquenta e três alunos, dentre eles moças e rapazes, tudo misturado, o que chamava muita atenção na época; apesar do grande número de alunos, os professores conseguiam manter a disciplina.

Em 1977, aí sim, foi um mundo novo que se abriu, porque agora era um professor diferente para cada disciplina; então Dona Elódia marcava com a língua portuguesa, com aquele jeito meio extrovertida. As aulas eram muito boas. Dolores ensinava Matemática, era mais rígida, mas tinha certa facilidade em repassar os conteúdos; Dona Clarice Mafra, na história, falava sobre Gregos, Troianos, Egípcios, ela é sempre a primeira lembrança que me

vem... havia Francês... e eu aprendi a falar francês com ela; Dona Lourdes Souto com a geografia apaixonante, então a gente acabava gostando; na minha casa sempre teve a revista National Geographic, e ali era um mundo mágico, e assim meus horizontes se ampliaram e eu queria saber mais e mais.

Apesar de ser sempre muito calma, minha essência é rebelde, e por esse meu jeito rebelde, tornava-me muito agressiva, pois aquela postura, altamente autoritária e aquela disciplina militar da escola eram um grande problema para mim, adequar-me às regras não me alegrava. Eu já questionava muito internamente; meu irmão, por exemplo, parou de estudar na 6ª série, porque não se moldou às regras. Cheguei até a 8ª série, nesse mesmo ritmo , e, nesse tempo, houve algumas mudanças de professores, mas nada muito radical.

Teve alguns castigos que eu sofri, inclusive, acredito que injusto, por conta daquela disciplina muito autoritária e que não levava em conta as diferenças; a primeira vez que eu cheguei atrasada na escola tive que passar a manhã inteira de castigo no milho, senti-me muitíssimo injustiçada, e por isso, ainda hoje, tenho muitas ressalvas em relação àquela forma de agir do Padre Carlos.

Mas, enfim, o magistério foi muito bom, mas o estágio, não; eu estava com problemas de saúde, além disso esperavam muito de mim. Eu não gosto muito de ser pressionada, de fazer algo porque querem que eu faça, tenho uma tendência rebelde e aí me deram uma turma da cidade, e eu não tive o resultado que esperavam de mim.

Porém eu gostava, sim, de dar aula; dois anos depois de terminar o magistério, tive a oportunidade de estudar em Salvador. Dentre os cursos que me chamaram a atenção, estava história e pedagogia; na época, minha pontuação dava pra cursar Direito, mas eu não me encontrava no Direito, por causa dessa coisa de defender algo que não acredito, não conseguia me adaptar a essa ideia.

Dentre os cursos que apareceram na minha frente, na Universidade Católica, quis tentar logo pedagogia, passei e comecei a cursar. Eu gostava muito do curso; na época, pessoas que moravam comigo, colegas aqui de Rio de Contas me apresentaram para colegas e amigos dizendo: venham conhecer a menina que faz pedagogia e gosta do curso, como se fosse algo sem valor.

Novamente um novo mundo se abriu, e eu tenho essa característica, graças a Deus, de me apaixonar pelas coisas; inicia a corrida de querer concluir, quando gosto, e quero fechar o ciclo, até hoje é assim. Aí fiz pedagogia, gostando, e dando História da Educação. A professora e diretora da faculdade tinha ido a Cuba e chegou falando maravilhas de lá. Havia brilho no que fazia. E como ela passou muito tempo sendo a diretora do Departamento de

Pedagogia, foi a primeira que despertou na gente essa vontade de ensinar pedagogia, com gosto, e de querer usar essa formação para melhorar a qualidade da educação no Brasil. Então começamos a refletir sobre toda a história da educação brasileira e como ela é influenciada pelo contexto político.

Havia um professor que dava aula de educação física, mais voltada para a prática, com o objetivo de disciplinar toda a escola; além de professor ele era diretor; lembro de uma vez que eu o questionei, não sei porque me deu aquela vontade de questioná-lo, ao responder uma pergunta, tipo uma polemicazinha, e aí ele se sentiu bem assim: "quem é você pra está questionando a postura de um herói? "

Quanto ao magistério, trata-se de uma parte mais lúdica. Dona Evelina Trindade me marcou muito no curso de magistério porque ela tinha didática, ela propunha uma discussão e uma reflexão sobre a postura do professor que instigava a discussões.

Nossa turma acabou dando uma reviravolta na Universidade Católica que estava morta, já havia caído na rotina, porque já era o fim da ditadura, então nossa turma veio dar uma nova força; recomeçou o movimento estudantil, de pedagogia, que estava fechado e juntamente com outras pessoas de História e de Direito. No final de 1987 e começo de 1988, a gente fez o movimento na Católica; eu recrutei na época uma colega que estudava História junto com o namorado dela, e o pessoal de Direito, éramos os mais atuantes no movimento estudantil, tanto que participamos de 1988 a 1989 do congresso da UNE e tivemos uma ótima participação lá.

A gente estava decidindo os rumos do Brasil, foi na primeira candidatura de Lula que ficou decidido que o movimento estudantil o apoiaria; foi decidido nesse congresso que o movimento estudantil do Brasil apoiaria a primeira candidatura dele a presidente; então eu considero que a minha formação foi muito boa para ser quem eu sou hoje.

No magistério, do ponto de vista da responsabilidade, da questão de ser educadora, o que a gente pode fazer na vida de uma criança, na vida de um adolescente, reflete na vida adulta e na faculdade. Claro que a gente tem uma visão mais profunda dessa missão e da forma de fazer esse trabalho, o que acaba fazendo a diferença, porque você pode estar conduzindo esse educando para o mundo todo; ele pode se tornar um acomodado, ou um cidadão.

Alguns aspectos da minha formação foram mais desenvolvidos no magistério e outros mais desenvolvidos na licenciatura e numa especialização que fiz, logo após a conclusão da licenciatura; eu já estava trabalhando no Estado, foi o governo quem organizou e patrocinou. Mas antes de concluir o curso de licenciatura, ainda em Salvador, eu passei no concurso do

Estado e comecei a trabalhar, ainda estava estudando, foi muito difícil porque eu lidava com uma realidade totalmente diferente da minha, numa cidade estranha, com pessoas totalmente diferentes, em um bairro de periferia, junto de uma delegacia anônima, onde se lidava com crimes. Talvez eu tenha sido professora de bandidos e de pessoas que talvez hoje sejam artistas famosos, o que eles se tornaram, eu não sei, diferente de uma cidade de interior.

Foi muito duro para mim, no ano seguinte ao que eu concluí a licenciatura houve um concurso aqui, eu passei e consegui trabalhar em Rio de Contas (1992); já vim exercer a docência aqui no curso de magistério como professora.

Em Rio de Contas, eu trabalhei para o Estado. Antes, em Salvador, eu trabalhei só um ano (1991), e de 1992 a 2002, aproximadamente, pois não me lembro, eu atuei no magistério durante uns 10 anos. Acho que foi o melhor trabalho que fiz até hoje. Trabalhar com a formação de professores foi muito gratificante, até porque tinha uma equipe muito boa e todos eram muito antenados, era uma época de mudanças.

Eu lecionava Prática de Ensino, Didática, era uma miscelânea de disciplinas, mas a gente conseguia fazer um trabalho interdisciplinar; às vezes eu tinha três aulas com a mesma turma, três aulas de matérias diferentes; às vezes de Matemática, às vezes de Português, às vezes de Geografia, dava para fazer um trabalho interdisciplinar porque os alunos estavam abertos para isso. Além disso, foi a época em que eu comecei a especialização, e essa especialização que o governo nos deu em Salvador foi em alfabetização, tivemos acesso aos profissionais de ponta da área, do Brasil inteiro, eram autores de livros de psicologia, de metodologia da alfabetização, de livros didáticos que estavam sendo distribuídos.

Eu tinha também um sonho de ser diretora de uma escola, e queria uma escola de criança. Fiz o concurso e fui ser diretora do Grupo Escolar Barão de Macaúbas, fiquei uns três anos lá. O Estado faz muito, faz mais no sentido de divulgar do que no sentido de ajudar; apesar de tudo isso, a gente tentou fazer um bom trabalho, durante três anos. Sabe-se que o diretor de uma escola pequena é secretário, coordenador e orientador, ele faz tudo ao mesmo tempo. Ao término desses três anos, eu senti que tinha cumprido minha missão. Apesar de tudo. Precisamos ficar felizes com o que foi possível fazer, ou a frustração pode dimensionar erroneamente nossos esforços. Se demos o nosso melhor, somos vencedores.

É muita preocupação com a burocracia e muito pouca preocupação com as questões reais; é muito papel para preencher e pouco dinheiro com a educação, e só pode gastar nisso, não pode gastar naquilo, você tem que usar de artifícios, colocar no papel algo que não é o que acontece na prática. Isso me deixa muito mal. Depois disso, eu fui para a vice- direção do colégio Carlos Souto. Eu não quis a direção justamente por causa dessas questões que a gente

tenta resolver e não consegue. Depois de três anos, saí da gestão porque esses empecilhos, essas barreiras, acabaram me desestimulando; eu voltei para a sala de aula, pois acredito que farei um trabalho melhor, com melhores resultados do que os obtidos com a questão burocrática.

Quanto às sugestões para melhorar a formação dos professores nas escolas e universidades, acredito que a melhoria da formação dos professores seria alcançada através de cursos mais voltados para a prática em sala de aula. Considerações gerais sobre os desafios e avanços educacionais para formação da identidade social do educador. Um dos desafios enfrentados atualmente é adequar as práticas pedagógicas às novas gerações, procurar meios para motivar os alunos a estudar.